

PESQUISAS EM TEMAS DE Ciências da Educação

VOLUME 4

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)



PESQUISAS EM TEMAS DE

Ciências da Educação

VOLUME 4

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)

Volume 4

PESQUISAS EM TEMAS DE EDUCAÇÃO

Edição 1

Belém-PA



2021

© 2021 Edição brasileira
by RFB Editora

© 2021 Texto
by Autor(es)

Todos os direitos reservados

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

Diagramação

Danilo Wothon Pereira da Silva

Design da capa

Pryscila Rosy Borges de Souza

Imagens da capa

www.canva.com

Revisão de texto

Os autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891765>

Catalogação na publicação
Elaborada por RFB Editora

P474

Pesquisas em temas de ciências da educação / Ednilson Sergio Ramalho de Souza (Editor) – Belém: RFB, 2021.

(Pesquisas em temas de ciências da educação, V.4)

Livro em PDF

3.600 KB., il.

ISBN: 978-65-5889-176-5

DOI: 10.46898/rfb. 9786558891765

1. Ciências Humanas. I. Souza, Ednilson Sergio Ramalho de (Editor). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Ciências da Educação.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.^a Dr^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.^a Dr^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.^a Dr^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS

Comissão Científica

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof^a. Dr^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof^a. Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof^a. Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof^a. Dr^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof^a. Dr^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof^a. Dr^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof^a. Dr^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof^a. Dr^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof^a. Dr^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof^a. Dr^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof^a. Dr^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrza de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
--------------------	----

CAPÍTULO 1

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO REMOTO: AVIVAMENTOS E ENCANTAMENTOS	13
--	----

Mariana da Conceição de Campos

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.1

CAPÍTULO 2

O PROFESSOR E O AMBIENTE ESCOLAR: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINAR	27
--	----

Marcos Vitor Costa Castelhano

Jaene Lúcia da Silva

Ivaneide Fernandes de Medeiros

Lidiane Cristina de Paiva

Joicy Luedja Soares Pinto

Ana Carla Garcia Serafim da Silva

Vicente Francelino da Silva Neto

Maria das Graças da Silva

Myrtes Gomes Cavalcanti Abílio

Fernanda Graziella Enomoto de Góis

Maxwell Leandro Borges

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.2

CAPÍTULO 3

AS ENTRELINHAS DA APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS ESTRUTURAIS E DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO	35
--	----

Marcos Vitor Costa Castelhano

Gerlane Costa dos Santos

Fernanda Graziella Enomoto de Góis

Josinalva Alves de Lima

Andréia Lílite de Souza Leite

Fransuellen Oliveira Leite Siqueira Campos

Rayssa Jamille Meneses Cavalcanti

Anna Beatriz Sousa da Silva

Myrtes Gomes Cavalcanti Abílio

Allan Robson Cândido Soares

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.3

CAPÍTULO 4

O USO DAS TIC's COMO FERRAMENTAS DE TRABALHO DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR	43
--	----

Francisco Robson de Lima

Francisco Emison da Costa Benício

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.4

CAPÍTULO 5
A EDUCAÇÃO E A MULTIMODALIDADE: O ENSINO-APRENDIZAGEM EM SUA AMPLITUDE.....57

Marcos Vitor Costa Castelhano
José Caroca da Silva Monteiro
Natali de Lima Bandeira de Figueiredo
José Robson Nunes Gomes
Jecyane Ertha Gomes Pereira
Andréia Lilité de Souza Leite
Gerlane Costa dos Santos
DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.5

CAPÍTULO 6
A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL RELATO DE EXPERIÊNCIA: O AGIR - REFLETIR PARA ALCANÇAR E INCLUIR.....65

Mariana da Conceição de Campos
Ariane Alves Gutierrez
Wênia Keila Lima de Sousa
DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.6

CAPÍTULO 7
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE BARREIRINHAS-MA, SOBRE O USO DE DIFERENTES RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....77

Laís Santos Castro
Amadeu Costa Silva Filho
Carlos Henrique Alves Abreu
Gabriella Salazar Bonfim de Souza Santos
Jacyele Cavalcante Lisboa
José Antonio de Oliveira Neto
Leonardo dos Santos
Lucas Nunes de Sousa
Nicolas Oliveira Melo
Adriana de Mendonça Marques
DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.7

CAPÍTULO 8
FEIRAS CIENTÍFICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA95

Euricléia de Souza Azevedo
Cíntia Grazielle de Souza Raulino
Dejahyr Lopes Junior
Marco Hiroshi Naka
DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.8

CAPÍTULO 9	
O USO DO SMARTPHONE COMO FERRAMENTA POSITIVA NAS EXTENSÕES E FEEDBACKS EDUCACIONAIS.....	111
Luciana de Lima Reis	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.9	
CAPÍTULO 10	121
OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA	121
Telma Vieira Lopes Soares	
Wesley Vieira da Silva	
Kênya Maria Vieira Lopes	
Quenízia Vieira Lopes	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.10	
CAPÍTULO 11	135
A DIMENSÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA: UM DESAFIO DA GESTÃO ESCOLAR.....	135
Wesley Vieira da Silva	
Ricardo Pessoni	
Telma Vieira Lopes Soares	
Joelma Vieira Lopes	
Kênya Maria Vieira Lopes	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.11	



APRESENTAÇÃO

Prezad@s,

Satisfação! Esse é o sentimento que vem ao meu ser ao escrever a apresentação deste atraente livro. Não apenas porque se trata do volume 4 da Coleção Pesquisas em Temas de Ciências da Educação, publicado pela RFB Editora, mas pela importância que essa área possui para a promoção da qualidade de vida das pessoas.

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem parte dessa área: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL, ECONOMIA DA EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADES EDUCATIVAS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, AVAL. DE SISTEMAS, INST. PLANOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS, ENSINO-APRENDIZAGEM, TEORIAS DA INSTRUÇÃO, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO, TECNOLOGIA EDUCACIONAL, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, CURRÍCULO, TEORIA GERAL DE PLANEJAMENTO E DESENV. CURRICULAR, CURRÍCULOS ESPECÍFICOS PARA NÍVEIS E TIPOS DE EDUCAÇÃO, ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO, ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, ORIENTAÇÃO VOCACIONAL, TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EDUCAÇÃO PERMANENTE, EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, ENSINO PROFISSIONALIZANTE. Tal área suscita, portanto, uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro.

Desse modo, os artigos apresentados neste livro - em sua maioria frutos de árduos trabalhos acadêmicos (TCC, monografia, dissertação, tese) - decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões na área da Educação Brasileira, pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que vêm sendo debatidos nas principais universidades nacionais e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possa melhorar a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Acredito, verdadeiramente, que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Esse livro é parte da materialização dessa utopia.

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza

Editor-Chefe

CAPÍTULO 1

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO REMOTO: AVIVAMENTOS E ENCANTAMENTOS

*STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION IN A REMOTE CONTEXT: REVIVALS
AND ENCHANTMENTS*

Mariana da Conceição de Campos¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.1

¹ UNINORTE Centro Universitário do Norte, mariana.dc.campos@outlook.com, Orcid: 0000-0002-3322-2123

RESUMO

O cenário de isolamento social imposto pela pandemia da doença Covid-19 causada pelo Novo Corona Vírus ocasionou mudanças e impactos no dia a dia da sociedade em âmbito global. No que se refere à educação, medidas foram tomadas pelo poder público para a manutenção das aulas e garantia das aprendizagens, nesse sentido, o ensino remoto com recurso das tecnologias foi uma saída fundamental para esse processo. Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a contação de histórias revela-se como uma valorosa aliada, pois permite o estímulo à imaginação e contribui para o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais das crianças. Trata-se de um relato de experiência de caráter qualitativo e descritivo, e tem como objetivo descrever a prática da contação de histórias na Educação Infantil, durante o contexto de ensino remoto emergencial, em duas turmas de escolas públicas no município de Manaus - AM. Ressalta a importância desse estímulo para as crianças e famílias, sobretudo no contexto de distanciamento social, fazendo uma reflexão a partir dos documentos legais que abrangem as práticas na Educação Infantil no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Educação Infantil. Socioemocional.

ABSTRACT

The scenario of social isolation imposed by the Covid-19 disease pandemic caused by the New Corona Virus, caused changes and impacts on the daily lives of society at a global level. With regard to education, measures were taken by the government for the maintenance of classes and guarantee of learning, in this sense, remote learning using the fundamental technologies for this process. In Kindergarten, the first stage of basic education, storytelling reveals itself as a valuable ally as it stimulates the imagination and contributes to the development of physical, cognitive and socio-emotional aspects of children. This is a qualitative and descriptive experience report and aims to describe the practice of storytelling in Early Childhood Education during the context of emergency remote teaching, in two classes of public schools in the city of Manaus - AM. Emphasize the importance of this stimulus for children and families, especially in the context of social distancing, reflecting on the legal documents that cover the practices in Early Childhood Education in Brazil.

Keywords: Storytelling. Remote Teaching. Child education. Socioemotional.

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da pandemia gerou mudanças expressivas na rotina da sociedade: a pausa do modo presencial de estudos e trabalho, as interrupções do convívio físico com diferentes pessoas. Gerou um quadro instabilidade emocional, tanto nas crianças como nos familiares, decorrente de um cenário permeado por medos perdas e incertezas.

As medidas de cuidado individual e coletivo exigiram a permanência das crianças e famílias em suas casas, conservando assim o distanciamento físico. Nesse sentido, a contação de histórias na Educação Infantil pode ser considerada como um meio de contribuição para a diminuição das distâncias, gerando elos e estreitamento de laços afetivos. A literatura infantil tem o poder de tocar de uma forma própria, convida-nos a um mundo fantasioso onde é possível criar, expressar e elaborar memórias e narrativas.

Segundo Coelho (2002, p.12):

A história é importante alimento da imaginação. Permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida.

Diante disso, considerando o cenário do ensino remoto emergencial, é valido o uso intencional da contação de histórias como uma forma de promoção do bem estar socioemocional, em sua capacidade de promover interações, conhecimento e noção de pertencimento de si e do mundo. O convívio com as histórias possibilita a imaginação e a brincadeira de fazer-se protagonista, recontando a sua própria versão da história e o uso de imagens verbais. A proporção de afeto na literatura, a riqueza de símbolos e figuras de linguagens, faz dela uma pertinente aliada no contexto de ensino remoto.

A conveniência de expor o tema deste trabalho se dá pelas conflagrações do contexto educacional em que o país vem passando, no qual professores, alunos e famílias tiveram a necessidade de se reinventar diante das práticas de ensino e aprendizagem. Neste sentido, não renunciar à educação sempre será a melhor opção, mesmo em meio ao caos, medos e incertezas, permeadas pelo momento histórico que vivemos, sempre há possibilidades para nos avivarmos e encantarmos.

A partir dessas reflexões exponho o relato de experiência a respeito da prática da contação de histórias em contexto remoto, diante da atuação em duas escolas públicas do município de Manaus, AM.

O presente artigo está dividido em três capítulos, sendo que neste primeiro capítulo traz a discussão teórica alinhada à experiência vivenciada, explicitando o que é a contação de histórias e o que dizem os documentos legais, que integram as práticas na Educação Infantil no Brasil a respeito deste tema. No segundo capítulo apresento o levantamento de informações sobre a descrição da experiência vivenciada, as adaptações realizadas e ferramentas utilizadas para a contação de histórias na Educação Infantil. Mais especificamente na pré-escola, com crianças na faixa etária de cinco anos, diante do contexto de ensino remoto emergencial, assim como o relacionamento e construção de laços afetivos entre os sujeitos envolvidos no relato. No terceiro capítulo apresento os resultados e discussões acerca do relato.

1.1 O que é a contação de histórias e o que dizem os documentos legais da Educação Infantil

É comum as pessoas lembrarem-se de histórias contadas por avós, que diante desse hábito vão sendo passadas de geração a geração. Diante disso, no que abrange a relação da criança com as histórias, é visível e presente, pois faz parte da convivência e relações com a família e sociedade.

O ato de contar histórias é existente na vida das pessoas desde os primórdios da existência do ser humano. Este, frequentemente a utilizou como meio de comunicar e levar adiante suas experiências como: hábitos, princípios, costumes e até mesmo crenças para gerações futuras. (...). Através dessa tradição oral, muitas sociedades conseguiram preservar a sua cultura, e, consequentemente, deixaram um rico legado de saberes, crenças e tradições, pois cada geração tinha o dever de contar as histórias para as gerações seguintes (BUSSATO, 2003; PATRINI, 2005).

Ao definir o termo “Contação de Histórias, Torres e Tettamanzy (2008, p.5) afirmam que:

[...] o termo “Contação de histórias” não existe gramaticalmente e o termo é uma expressão relativamente recente, livremente traduzida e adaptada de países de língua castelhana “cuentacuentos”, que pode significar tanto o ato de se contar histórias, quanto o próprio contador. Na língua inglesa, temos o termo “Storytelling” que é o ato, ou capacidade de se narrar um fato, ou história, de improviso, ou planejadamente, usando diversos tipos de recursos, ou um apenas. Os termos que se encontram fora do uso oficial da língua, mesmo que nela não encontrem referência nos dicionários e acordos ortográficos, sim, fazem parte da nossa língua, desde que não seja um erro ortográfico, ou de construção verbal.

Nesse sentido, o uso do termo não é considerado um equívoco ortográfico, mesmo estando fora do uso oficial da Língua Portuguesa. Diante disso, ao verificar a orientação da BNCC em relação à prática da contação de histórias na Educação

Infantil, não é possível encontrar orientações com o exato termo e sim “literatura infantil”.

Segundo a BNCC:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 40).

Nessa perspectiva, quando o professor apresenta variedades de gêneros textuais para as crianças e oportuniza várias formas de expressão, está promovendo o desenvolvimento da criança e promovendo interações. Desta maneira, ela é capaz de identificar e compreender a sua pertinência nos diversos grupos aos quais participa.

Para entendermos o que dizem os documentos legais que embasam as práticas da Educação infantil no Brasil, também foi realizado um estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

De acordo com o RCNEI:

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social. (BRASIL, volume 2, 1998, p. 24)

Ainda na perspectiva da relevância da interação social, o RCNEI traz que o contato com a linguagem promove a interação com os grupos, em que a criança pode partilhar seus significados e sofre influências dos significados dos outros pares ao qual compartilhou, são trocas oportunizadas pelo convívio social. Sendo assim, de que forma promover essas partilhas em meio a um distanciamento social devido à pandemia? A forma ao qual encontrei foi por meio da contação de histórias e as possibilidades que ela revelou durante essa prática em contexto remoto, com o auxílio indispensável das tecnologias.

Outro documento estudado e referenciado como embasamento teórico para o presente relato são os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil PCN, indicam critérios curriculares para o aprendizado em creche e pré-escola, no que se relaciona a contação de histórias: “[...] as crianças precisam ser incentivadas, quanto mais cedo melhor, para poder despertar a imaginação, criatividade,

análise, senso crítico e poder de argumentação, pois os livros são ferramentas do conhecimento.” (BRASIL, 1997, Língua Portuguesa p.54)

Desse modo, é dada a importância dos livros como instrumento, não há contação de histórias sem livros e o professor antes de ser contador de histórias precisa ser leitor e selecionar o seu repertório de acordo com a faixa etária trabalhada e os objetivos que se pretende alcançar. Salientando-se, mais uma vez, os benefícios da prática para as crianças.

2 A EXPERIÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE PANDEMIA

A falta da presença física das crianças na escola criou obstáculos para o contato com o mundo da contação de histórias, característica marcante na Educação Infantil, de uma forma física repleta de lúdicode, avivamento e estímulos, que só o estar junto é capaz de propiciar. Porém não tornou impossível. O auxílio das tecnologias contribuiu muito para a ampliação das possibilidades, no que concerne ao fazer a contação de histórias.

A experiência deu-se em duas escolas públicas no município de Manaus, AM, durante o período de aulas em contexto remoto, em 2021, que iniciou em 18 de fevereiro, até o retorno das aulas em formato híbrido, que ocorreu no dia 31/05/2021. O relato é de cunho qualitativo e descritivo, e envolve as crianças de duas turmas da pré-escola, na faixa etária de cinco anos e pais e/ou responsáveis que acompanharam as crianças e deram suporte à realização das tarefas em ambiente doméstico.

No início desse período foi essencial a organização de materiais e planejamento para a efetivação das aulas. Houve a preocupação em tornar o ambiente virtual acolhedor, propiciando o contar histórias de forma divertida, lúdica e interessante para as crianças.

As aulas foram planejadas semanalmente, e a contação de histórias foi inserida frequentemente, visando contemplar os campos de experiências e aspectos das experiências sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento com normas e referenciais obrigatórios, que orienta as redes de ensino em relação à elaboração de currículos e propostas pedagógicas. Dada essa importância, é interessante para esse relato de experiência avaliar a contação de histórias na Educação Infantil, a partir da perspectiva da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil é estruturada em cinco campos de experiências que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (MEC, 2019). É interessante, salientar os direitos de aprendizagem que são: brincar, conhecer-se, conviver, explorar, expressar-se e participar.

Diante dos documentos legais as atividades pedagógicas foram voltadas para a promoção do bem-estar emocional das crianças, assim como em proporcionar-lhes experiências em que possam desfrutar a infância, tendo seus direitos assegurados, seus potenciais despertados e a brincadeira, elemento indissociável da infância, garantida.

2.1 Adaptações e ferramentas para contação de histórias com o uso das tecnologias

Para o desenvolvimento da prática docente em contexto remoto, foi preciso não só reinventar as formas de ensinar, mas recriar também as próprias maneiras de aprender e de lidar com os saberes prévios. Desta maneira continuando a construir novos saberes com as exigências do momento, a fim de conseguir desenvolver o processo de ensino sem grandes perdas. Mesmo em face às limitações, com novas propostas educativas e formativas para as crianças, levando em consideração o isolamento social e a ruptura das suas experiências educativas, que vinham sendo construídas na escola, foi importante fazer adaptações, como também conseguir envolvimento das crianças e famílias.

Por conta da situação de pandemia, foi necessário o ajuste das atividades, que antes eram desenvolvidas presencialmente, para o ambiente tecnológico. De acordo com Santos (2020, p. 01)

O centro de qualquer ambiente escolar é a sala de aula. Com a pandemia do Novo Corona vírus, que fechou as escolas e obrigou professores e alunos a se apropriarem de ferramentas digitais para seguir com o ensino – agora a distância – tornou-se necessária a existência de algum ambiente on-line que centralizasse todo o processo de trocas e de construção do conhecimento.

Para o desenvolvimento das aulas e contação de histórias, foi produzido um cenário para a gravação dos vídeos. Visando uma aproximação de um ambiente escolar, mais precisamente uma sala de aula da Educação Infantil aconchegante e atrativa.

Também foram confeccionados recursos como dedoches, fantoches e palitoches, utilizando materiais diversos para uso intencional durante as contações de

histórias. Para Villardi (2005) o uso desses recursos é recomendável. Para que tanto as crianças como as famílias tivessem prazer e encantamento com esse universo de histórias, desenvolvendo assim nas crianças, a imaginação a curiosidade, a afetividade, a criatividade e ampliarem a leitura de mundo.

Diante disso:

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezas desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma história provoca... (desde que seja boa). (ABRAMOVICH, 1989, p.24).

Dentre as aulas *on-line* desenvolvidas com as crianças, foram realizadas as gravações e a disponibilização de vídeos com as contações de histórias. Os vídeos foram gravados a partir de histórias diversificadas, previamente selecionadas, tendo como base contextos que apresentavam a aproximação com a realidade e a faixa etária das crianças.

Alguns livros também foram enviados para os responsáveis, por meio de arquivos em PDF, pois também foram passadas orientações a eles, para o estabelecimento de momentos de leitura com suas crianças. Foi frisada a importância desses momentos em ambiente familiar para o estabelecimento de laços afetivos. Pelo fato de nem todos terem acesso a livros de forma física, os livros em formato digital também possibilitam o acesso de grande parte das pessoas.

2.2 Professor, crianças e famílias convívio e estabelecimento de laços afetivos

O ato de contar histórias e ler para as crianças gera momentos afetivos e criativos, são instrumentos fundamentais para se trabalhar com elas, pois valorizam o lúdico e a expressão de sentimento. O posicionamento do professor durante as aulas em contexto remoto acerca do lúdico é vital, ou seja, a sua prática pode servir de estímulo, despertando na criança o interesse por dramatizações, realizações de recontos, favorecendo a interação com seus pares em ambiente doméstico.

No que se refere ao relacionamento professor/crianças nos momentos de contação de histórias no modelo remoto, as conversas nos grupos de WhatsApp foram bastante significativas, pois após a aula gravavam áudios relatando as suas impressões da história. Quando eram direcionadas faziam o reconto, também compartilhavam fotos e vídeos por meio do grupo de WhatsApp.

Essas interações eram preciosas e determinantes, pois oportunizava a expressão das percepções, sentimentos e alegrias a respeito da história do dia, isso era notório. Nesse sentido foi possível fazer uma avaliação do trabalho e alcançar os objetivos.

A relação efetivou-se por meio de estratégias, que promoveram a participação de boa parte das crianças de forma desenvolta na apresentação da história. Visto isso, as atividades propostas puderam contribuir para a promoção de avivamentos, no sentido de propiciar a interação, seja no grupo de WhatsApp ou com os pares em ambiente doméstico e encantamentos, uma vez que oportunizou o lúdico, criatividade, dramatizações e faz de conta. Nessa perspectiva a prática contribuiu diretamente para a promoção do bem estar dos envolvidos, levando em conta o assolamento da pandemia do novo Coronavírus, com seus efeitos e consequências tão arrasadores.

Diante dos desafios, foi necessário esforço, tanto por parte docente e crianças, quanto por parte dos familiares e/ou responsáveis, que exerceram, em sua grande maioria, papéis indispensáveis no apoio do processo de aprendizagem. Na visão de Lücke (2019, p. 09) “Na etapa da Educação Infantil indispensável proporcionar às crianças fomentos apropriados a seu pleno desenvolvimento intelectual, físico motor, emocional e psicológico.”

Nesse sentido, para se desenvolver plenamente, a criança necessita estar inserida em um ambiente rico e estimulante, tendo a possibilidades de vivenciar diferentes sentimentos e emoções, tendo também o proveito para usufruir dos direitos de aprendizagens que lhes cabe se expressar e ouvir, explorar, rir, brincar etc. (LÜCKE, 2019).

Diante dos desafios o papel motivador do adulto professor, pais e/ou responsáveis promotores do desejo de participar, interagir, aprender, conhecer e outros sentimentos, tornam-se muito mais visíveis. Ou seja, quando há o incentivo, motivação e desejo de ensinar, a resposta da aprendizagem é satisfatória e efetiva. Por isso, não renunciar à Educação sempre será a melhor opção, mesmo em meio ao caos, medos e incertezas permeadas pelo momento histórico que vivemos.

A participação das crianças e famílias no momento da contação de história nas aulas remotas tornou-se um desafio, tanto para o docente, crianças, quanto para os pais e/ou responsáveis, que por sua vez deram suporte ao processo de ensino. Não obstante aos desafios da inserção em um novo contexto permeado por tecnologia novas metodologias, o propósito de ensinar sobressaiu. O compromisso com a edu-

cação de qualidade na educação básica tem sido essencial no período de entraves e batalhas.

A reinvenção por meio do vídeo aulas, grupos feitos no WhatsApp, chamadas de vídeo e áudios, contribuiu para a efetivação da participação das crianças e promoção dos momentos literários. Logo, para uma boa parte das crianças que ouviram as histórias virtualmente, demonstraram felicidade diante das histórias ouvidas. Elas enviaram excelentes retornos, percebia-se o capricho e empenho, assim como o esforço de boa parte das famílias envolvidas no presente trabalho.

Vale ressaltar que não houve 100% de participação. As famílias que não participaram deram diversas justificativas, que geram reflexão a respeito do revés existente nas práticas com o uso das tecnologias, e também sobre a desigualdade social que assola o país. Ainda assim, o trabalho foi considerado válido, pois diante das avaliações, das participações que se mostraram efetivas, foi possível perceber o alcance dos objetivos decorrentes da prática de contação de histórias em formato remoto. Tudo isto graças ao uso das tecnologias e trabalho em conjunto entre famílias e professora.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos foram positivos e relevantes para este trabalho. Demonstrou que o processo de contação de histórias em contexto pandêmico mostrou-se um forte aliado na promoção do bem-estar socioemocional das crianças. A adaptação para a contação de histórias com o auxílio das tecnologias foi fundamental para tornar esses momentos mais atrativos, assim como o uso de recursos e ferramentas como dedoches, palitoches e fantoches.

Figura 1 - Mostra o cenário confeccionado pela professora em casa



Fonte: Acervo da autora

Figura 2 - Mostra um dos materiais confeccionado pela professora, usado como recurso para a contação de histórias.



Fonte: Acervo da autora

O trabalho com as famílias foi de suma importância. O tema discutido é expressivo para a prática pedagógica, pois possui um caráter dinâmico, lúdico, prazeroso, encantador e enriquecedor, que é o ato maravilhoso de ouvir ou ler histórias.

A reinvenção por meio do vídeo aulas, grupos feitos no WhatsApp, chamadas de vídeo e áudios, contribuiu para a efetivação da participação das crianças e promoção dos momentos literários. Logo, uma boa parte das crianças que ouviram as histórias virtualmente, demonstraram felicidade diante das histórias contatadas pela professora. Elas deram retorno positivo por meio das postagens das atividades.

Figura 3 - Mostra a interação das crianças em atividade direcionada relacionada a contação do clássico "Os Três porquinhos"



Fonte: Acervo da autora

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar, portanto, que apesar do momento difícil que passamos em decorrência da pandemia o fazer da "contação de histórias" com o auxílio das tecnologias foi essencial. Essa prática foi válida e enriquecedora para todos os sujeitos envolvidos e com participação efetiva. Reitero que não houve 100% de participações, as famílias que não participaram deram diversas justificativas. Fator que gera reflexão a respeito do revés existente nas práticas com o uso das tecnologias e também sobre a desigualdade social que assola o país.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum Curricular- BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 28/09/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm/documents/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 01/10/2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcneivol1.pdf>>. Acesso em:15/09/2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua portuguesa / Secretaria de educação fundamental. 2.ed. - Brasília 1 BRASIL, 1998.
- COELHO, N. N. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 198410/10/2021.
- LÜCKE, N. C. F. S. **A importância do estímulo no desenvolvimento da criança** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol.12, p. 33-44. Junho de 2019. Disponível em<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desenvolvimento-da-crianca>>. Acesso em: 06 out. 2021.
- PINTO, A. M. **As novas tecnologias e a educação**. Anped Sul, v. 6, p. 1-7, 2004.
- SANTOS, Victor. **Ensino remoto: como tirar o melhor do Google Classroom**. Revista Nova Escola, 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19591/ensino-remoto-como-tirar-o-melhor-proveito-do-google-classroom>>. P. 01-08,mar.2020 Acesso em. 17/09/2021

TORRES. Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. **A contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação** Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5844/3448>> Acesso em 06/10/2021.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.



CAPÍTULO 2

O PROFESSOR E O AMBIENTE ESCOLAR: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINAR

THE TEACHER AND THE SCHOOL ENVIRONMENT: A BRIEF REFLECTION ON TEACHING

Marcos Vitor Costa Castelhano¹

Jaene Lúcia da Silva²

Ivaneide Fernandes de Medeiros³

Lidiane Cristina de Paiva⁴

Joicy Luedja Soares Pinto⁵

Ana Carla Garcia Serafim da Silva⁶

Vicente Francelino da Silva Neto⁷

Maria das Graças da Silva⁸

Myrtes Gomes Cavalcanti Abílio⁹

Fernanda Graziella Enomoto de Góis¹⁰

Maxwell Leandro Borges¹¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.2

1 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), marcosvitorcastelhano@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8385023128001876>

2 Faculdade Sucesso (FACSU), jaenelucia@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5451335592844035>

3 Faculdade Sucesso (FACSU), ivaneidefernandes68@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3680155895747163>

4 Faculdade Sucesso (FACSU), lidianecristinna@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/5823251491594973>

5 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), joicyluedja@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/4945563025406520>

6 Faculdade Sucesso (FACSU), carlinhagarcia91@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3723251561594997>

7 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), vicentetenetopsi@outlook.com, <http://lattes.cnpq.br/1087433378491020>

8 Faculdade Sucesso (FACSU), gracapoderosa@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/8423257561594968>

9 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), myrtesgca@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5072317883572280>

10 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), fernandaenomoto@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7690649262470281>

11 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), maxwellborges@psico.fiponline.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/7563012685330263>

RESUMO

O professor é considerado um dos principais personagens diante da mediação do aprender no ambiente escolar, uma vez que a prática docente caracteriza uma constante dialética entre os elementos apreendidos e o alunato presente, caracterizando uma atividade em constante transformação. Desse modo, a atividade pedagógica deve ir além de visões e posturas indubitáveis, visto que os alunos variam de acordo com os fatores subjetivos e propriamente contingenciais, promovendo uma reformulação das práticas tradicionais, quebrando com a noção de que o ensinar representa uma mera transmissão de conhecimentos previamente construídos. Levando em consideração a importância das reflexões sobre o ensinar diante da atividade docente, tal trabalho buscou discorrer sobre as possíveis posturas do professor perante o ambiente escolar diante de um panorama contextual. Para tanto, o presente estudo foi estruturado por meio de artigos científicos, capítulos de livro e livros atrelados ao tema em questão, tendo como principal fonte de pesquisa as plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC. Diante do exposto, avista-se que a elaboração aqui proposta parte do princípio que o ensinar é multifatorial e ampla, revelando que a atuação do professor em relação a sala de aula é essencial para trilhar os caminhos do ensinar.

Palavras-chave: Professor. Escola. Aprendizagem.

ABSTRACT

The teacher is considered one of the main characters in the mediation of learning in the school environment, since the teaching practice characterizes a constant dialectic between the elements learned and the present student, characterizing an activity in constant transformation. Thus, the pedagogical activity must go beyond undoubted views and postures, as students vary according to subjective and properly contingent factors, promoting a reformulation of traditional practices, breaking with the notion that teaching represents a mere transmission of previously constructed knowledge. Taking into account the importance of reflections on teaching in front of the teaching activity, this work sought to discuss the possible attitudes of the teacher towards the school environment in view of a contextual panorama. Therefore, the present study was structured through scientific articles, book chapters and books linked to the topic in question, having as main source of research the digital platforms of Google Academic, Scielo and PePSIC. Given the above, it can be seen that the elaboration proposed here is based on the principle that teaching is multifactorial and broad, revealing that the teacher's performance in relation to the classroom is essential to follow the paths of teaching.

Keywords: Teacher. School. Size.

1 INTRODUÇÃO

O professor é considerado um dos principais personagens diante da mediação do aprender no ambiente escolar, uma vez que a prática docente caracteriza uma constante dialética entre os elementos apreendidos e o alunato presente, caracterizando uma atividade em constante transformação (MARQUES, 2003).

Desse modo, a atividade pedagógica deve ir além de visões e posturas indubitáveis, visto que os alunos variam de acordo com os fatores subjetivos e propriamente contingenciais, promovendo uma reformulação das práticas tradicionais, quebrando com a noção de que o ensinar representa uma mera transmissão de conhecimentos previamente construídos (CAMPOS, 1993; RIBEIRO, 2006).

Levando em consideração a importância das reflexões sobre o ensinar diante da atividade docente, tal trabalho buscou discorrer sobre as possíveis posturas do professor perante o ambiente escolar diante de um panorama contextual. Para tanto, o presente estudo foi estruturado por meio de artigos científicos, capítulos de livro e livros atrelados ao tema em questão, tendo como principal fonte de pesquisa as plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC.

Diante do exposto, avista-se que a elaboração aqui proposta parte do princípio que o ensinar é multifatorial e ampla, revelando que a atuação do professor em relação a sala de aula é essencial para trilhar os caminhos do ensinar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO

O desenvolvimento da instituição escolar passa por inúmeras modificações com o passar dos séculos, demonstrando que os setores educativos permeiam os trâmites civilizatórios em seus contextos especificados (ANTUNES, 2008). Nesse sentido, foram criadas inúmeras estratégias para lidar com as novas exigências do universo escolar, enfatizando que a elucidação e contorno dos desafios escolar é um campo aberto para incontáveis reflexões (ARAÚJO, 1996; LIBÂNEO, 1998; 2007; 2011; FERREIRO, 2001; 2002; SIMONETTI, 2005;).

Partindo de tal premissa, um dos principais desafios do contexto escolar em si seria a questão da permanência dialética do professor perante o sistema educativo, uma vez que, segundo Freire (1992; 1996; 2001; 2014;), um dos papéis primordiais da educação estaria pautada no desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos, revelando que o professor tem um papel de mediador. Isto é, observa-se que o

professor representa uma constante mediadora dentro do ambiente escolar em si, gerando uma nova conotação do ensinar sob o enfoque da quebra da magnanimidade metodológico.

Dessa forma, a relação do professor com o ambiente escolar vai além da denotação propriamente ambiental, pois, partindo da suposição crítica freiriana, o educador participa da construção crítica e ideativa do ensinar diante de seu alunato, ou seja, a construção da ideia de ambiente escolar permeia a noção representativa do ensinar diante das possíveis práticas docentes. Pensando nisso, Arantes (1991) comenta sobre a pertinência das transformações defronte as necessidades escolares, promovendo um encontro dos elementos intra e interescolares em frente da realidade de seu alunato.

Segundo Castelhano e colaboradores (2020), quando visualizado os possíveis panoramas educativos através da noção de transmutação do ser trazida pelos escritos do nietzschanismo, percebe-se que a educação deve estruturar uma perspectiva libertadora. Além disso, Alves (2002; 2003; 2013;) lembra que a educação deve ser observada para além das contingências estruturais e socioculturais-econômicas, mesmo que sejam elementos essenciais, uma vez que a realidade educacional também envolve outros elementos interativos, entre eles: a dialética professor-ensinar ante o ambiente escolar em si.

Levando em consideração as afirmações supracitadas, avista-se que a interação professor e ambiente em frente da potência do ensino-aprendizagem permeia por diversos campos e estratégias, existindo determinados fatores essenciais perante tal relação, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1 - Elementos metodológicos e/ou estruturais diante tríade professor-escola-aprendizagem

Inclusão como estratégia metodológica	Sasaki (1999) comenta que a implantação de estratégicas inclusivas é essencial para a mediação de uma escola democrática e multimodal.
Constante participativa	Bordenave (1983) afirma que a participação é um elemento intrínseco ao domínio do ensino-aprendizagem, permitindo novas interativas dentro do ambiente escolar.
Políticas públicas educacionais	Lessard e Carpenter (2016) afirmam que as políticas públicas são essenciais para edificação de uma educação democrática. Além disso, Silva (2013) menciona a importância de novas parâmetros avaliativos diante das contingências escolares.
Estratégias de leitura e escrita	A maneira como a sociedade experiencia a leitura e a escrita influem como os membros do corpo educativo atuam no campo escolar (ORLANDI, 2001).
Esterótipos sobre a prática docente	Uma das construções negativas diante da prática do docente estaria voltado ao estereótipo do professor como “algoz ignorante”, difundindo a desvalorização do papel do educador em frente do ambiente escolar.

Fonte: Autoral

A partir da tabela acima, observa-se que existem diversas possibilidades de interação entre os elementos metodológicos trazidos pelo professor em uma constante pedagógica e os elementos inerentes a constituição socioestrutural do ambiente escolar, revelando que tais fatores não são passíveis de posturas ou resoluções indubitáveis, respeitando as múltiplas dinâmicas do universo educacional.

Por fim, ratificando as ideias Goddotti (2000) e Santos (2004) comentam que tais reflexões sobre a pertinência das reflexões educativas enquanto discussão científica necessária, deduz-se que este trabalho permite discutir de maneira incisiva sobre as possíveis perspectivas e resoluções atrelados as práticas do professor e o ambiente escolar diante da potência do aprender.

3 CONCLUSÃO

Por meio do presente estudo foi possível refletir e discutir sobre a valorização do papel do professor diante da macroestrutura permeada pelo ambiente escolar, revelando que tal disposição influí nos caminhos do saber e do aprender em suas intrínsecas dinâmicas. Além disso, este trabalho busca fomentar o arcabouço teórico das áreas voltadas aos estudos escolares e educacionais, consolidando temáticas

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Verus Editora, 2003.
- ALVES, Rubem. O professor de espantos. **Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara Federal**, 2013.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Papirus Editora, 2002.
- ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 2008. 12(2),469-475
- ARANTES, Ivanira Catarina. A prática do ensino e estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: Cortez, 1996.
- BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CAMPOS, Dinah M. de S.. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- CASTELHANO, Marcos Vitor C.; SANTOS, Gerlane C.; CÂMARA, Maria G. P.; RODRIGUEZ, Isdeolândia P. de A.; NUNES, Eliane D. de S.. **O Übermensch e a**

Educação Libertadora: Um Recorte Nietzscheano. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: Libellus Editorial, 2020. p. 68-73.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

FERREIRO, Emilia. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: Cortes Editora, 2002

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992

GODOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. Políticas educativas a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/PUC GO, p. 85-100, 2011.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional de educação**. Editora Unijuí, 2003.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. 6 Ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 2^a edição, São Paulo: Cortez, 2004.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, V. G. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes. Textos FCC, n. 38- São Paulo: 2013.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: Edição Livro Técnico, 2005.

CAPÍTULO 3

AS ENTRELINHAS DA APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS ESTRUTURAIS E DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO

*THE INTERLINES OF LEARNING: THE RELATIONSHIP
BETWEEN STRUCTURAL AND DIDACTIC ELEMENTS IN
EDUCATION*

Marcos Vitor Costa Castelhano¹

Gerlane Costa dos Santos²

Fernanda Graziella Enomoto de Góis³

Josinalva Alves de Lima⁴

Andréia Lílite de Souza Leite⁵

Fransuellen Oliveira Leite Siqueira Campos⁶

Rayssa Jamille Meneses Cavalcanti⁷

Anna Beatriz Sousa da Silva⁸

Myrtes Gomes Cavalcanti Abílio⁹

Allan Robson Cândido Soares¹⁰

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.3

1 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), marcosvitorcastelhano@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8385023128001876>

2 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), gerlanepsic12@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3431749237939468>

3 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), fernandaenomoto@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7690649262470281>

4 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), josinalva14@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/6902812871735433>

5 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), lilitepsico@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8030812147532422>

6 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), fransuellenleitecamp@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9691032274996108>

7 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), rayssacavalcanti.psi@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7414873202682538>

8 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), beatriz.ana168@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7241022731248294>

9 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), myrtesgca@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5072317883572280>

10 Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), allan.r.cs@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0040824557488535>

RESUMO

A educação permeia entre os campos estruturais e metodológicos diante de uma constituição multiforme, promovendo a construção de um espaço demarcado por vários encontros e desencontros no decorrer do processo pedagógico. Nesse sentido, os fatores socioeconômicos, socioculturais, históricos e didáticos caminham juntos no fenômeno escolar, gerando, por vezes, uma dificuldade contemplativa de como atuar defronte as contingências atreladas as especificidades do aprender e o do ensinar. Partindo da premissa acima, observa-se que as rachaduras sociais e históricas influem na maneira como o ensino-aprendizagem é constituído, revelando a importância da reflexão em frente dos inúmeros elementos presentes no universo educativo, estando entre tais fatores: os pontos estruturais sociais e as estratégias didáticas. Pensando nisso, o presente estudo tem como objetivo discorrer sobre a relação entre os pontos socioconstitutivos e as metodologias especificadas ante os processos de ensino aprendizagem, englobando a educação em um contexto amplo e propriamente plural. Para tanto, utilizaram-se artigos, capítulos de livro e livros atrelados a temática em questão para a composição narrativa, tendo as plataformas do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC como principais fontes de pesquisa. Posto as considerações iniciais, deve-se ter em mente que a dinâmica educativa não é estática e imutável, revelando a pertinência de tal noção para o aprofundamento conciso do atual tema que será discutido ao longo do texto.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Sociedade.

ABSTRACT

Education permeates the structural and methodological fields in the face of a multiform constitution, promoting the construction of a space demarcated by various encounters and disagreements during the pedagogical process. In this sense, socioeconomic, sociocultural, historical and didactic factors go hand in hand in the school phenomenon, generating, at times, a contemplative difficulty of how to act in face of the contingencies linked to the specificities of learning and teaching. Starting from the above premise, it is observed that social and historical splits influence the way teaching-learning is constituted, revealing the importance of reflection in front of the numerous elements present in the educational universe, among which factors are: the social structural points and the didactic strategies. With this in mind, this study aims to discuss the relationship between the socio-constitutive points and the specified methodologies before the teaching-learning processes, encompassing education in a broad and properly plural context. For this purpose, articles, book chapters and books linked to the theme in question were used for the narrative com-

position, with the platforms of Academic Google, Scielo and PePSIC as the main research sources. After the initial considerations, it should be borne in mind that the educational dynamic is not static and immutable, revealing the relevance of such a notion for a concise deepening of the current theme that will be discussed throughout the text.

Keywords: Learning. Education. Society.

1 INTRODUÇÃO

A educação permeia entre os campos estruturais e metodológicos diante de uma constituição multiforme, promovendo a construção de um espaço demarcado por vários encontros e desencontros no decorrer do processo pedagógico (RIBEIRO, 2006; ANTUNES, 2008). Nesse sentido, os fatores socioeconômicos, socioculturais, históricos e didáticos caminham juntos no fenômeno escolar, gerando, por vezes, uma dificuldade contemplativa de como atuar defronte as contingências atreladas as especificidades do aprender e o do ensinar.

Partindo da premissa acima, observa-se que as rachaduras sociais e históricas influem na maneira como o ensino-aprendizagem é constituído, revelando a importância da reflexão em frente dos inúmeros elementos presentes no universo educativo, estando entre tais fatores: os pontos estruturais sociais e as estratégias didáticas.

Pensando nisso, o presente estudo tem como objetivo discorrer sobre a relação entre os pontos socioconstitutivos e as metodologias especificadas ante os processos de ensino aprendizagem, englobando a educação em contexto amplo e propriamente plural. Para tanto, utilizaram-se artigos, capítulos de livro e livros atrelados a temática em questão para a composição narrativa, tendo as plataformas do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC como principais fontes de pesquisa.

Posto as considerações iniciais, deve-se ter em mente que a dinâmica educativa não é estática e imutável, revelando a pertinência de tal noção para o aprofundamento conciso do atual tema que será discutido ao longo do texto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Campos (1993) e Antunes (2008) lembram que a noção do aprender é intricada na condição humana desde os primórdios, visto que a necessidade da aprendizagem está voltada às constantes adaptativas do contexto civilizatório, visando a especialização dos seus membros no âmbito societário. Com o decorrer dos séculos, a ideia do aprender vai se complexificando graças as transformações socioculturais

do mundo globalizado, intricando o saber em uma noção especializada específica, ou seja, o sujeito deve buscar o aprofundamento em determinada área particular (COTRIM, 2007).

Segundo Freire (1992; 1996; 2001; 2014;), o mundo que engloba a educação passa por constantes mudanças, enfatizando a necessidade da introdução do pensamento crítico diante da dialética sujeito-sociedade, ou seja, o processo pedagógico deve ultrapassar os elementos estáticos e indubitáveis. Além disso, devemos levar em consideração que a educação é uma temática em constante construção, podendo ser visualizada em diversas óticas e contextos, tanto que alguns autores, como Ferreiro (2001; 2002), Arantes (1991), Simonetti (2005), Libâneo (1998; 2007; 2011), buscam refletir sobre o processo educativo por via dos seus variados contextos, introduzindo os aspectos pedagógicos dentro de um sistema multifatorial.

Partindo da afirmação supracitada, Castelhano e colaboradores (2020) comentam que as construções teleológicas edificadas por via do ensinar e do aprender divergem da categorização em demasia, em outras palavras, não existem fatores únicos, pois a constante educativa é constituída de inúmeras características e forças motrizes. Isto é, os caminhos trilhados pela potência da aprendizagem se encontram entrelaçados em um universo complexo, promovendo vários encontros e desencontros entre as execuções metodológicas e a estrutura sociocultural-histórica.

Desse modo, avista-se que os processos pedagógicos e a dinâmica sociocultural caminham juntos na consolidação do ensino-aprendizagem, enfatizando a necessidade de elaboração de mecanismos institucionais e metodológicos pautados na interação entre os pontos intra e interescolares, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1- Os possíveis mecanismos e estratégias atreladas a consolidação da aprendizagem diante dos fatores pedagógicos e socioestruturais.

1- Intervenção de base inclusiva	Para Sasaki (1999), a inclusão pode gerar uma redução das desigualdades dentro do ambiente escolar, gerando a conjuntura dos pontos extra e interescolares
2- Implementação de políticas públicas educacionais	De acordo com Lessard e Carpenter (2016), as estratégias políticas e constitucionais são essenciais para a consolidação de uma educação democrática e de qualidade.
3- Avaliação da execução escolar	Araújo (1996) comenta que o currículo escolar é uma das bases do direcionamento das matrizes pedagógicas, direcionando os rumos da prática docente. Além disso, Silva (2013) afirma que as avaliações nas escolas podem servir de força motriz para as adequações constitucionais.
4- Valorização da participação	Bordenave (1983) relata que a participação é um elemento decisivo diante da edificação de diretrizes significativas no contexto educacional, instituindo uma efetividade no meio pedagógico.
5- Mecanismo artístico-didático	Duarte Júnior (1988) traz a ideia da valorização de metodologias pedagógicas pautadas na prática artística, uma vez que tal alternativa traria uma nova conotação do vínculo escolar e a noção do aprender.

Fonte: Autoral

Diante do exposto, percebe-se que existem unirem-se formas de se gerar um encontro interativo entre os elementos metodológicos e os fatores extra-escolares, possibilitando a lapidação de um contexto educativo multifacetado, evitando que a aprendizagem seja um alvo categorizado e imutável. Em outras palavras, a aprendizagem permeada entre os campos metodológicos e sociais possibilita que o sujeito aprenda através de suas próprias vias, evitando que o alunato seja alvo da magnanimidade propriamente determinista.

Sendo assim, foi compreendido que o ensino-aprendizagem é influído em variadas realidades técnicas e contingências especificadas, deduzindo-se que a implementação de novas políticas e mecanismos institucionais atrelados as perspectivas didáticas singulares poderia possibilitar um contexto educativo primoroso, enfatizando as necessidades subjetivas e sociais englobadas na potência do aprender.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, o presente estudo objetivou compreender como os elementos socioculturais e metodológicos interagem com as possibilidades do aprender, expondo colocações reflexivas diante da suposição da existência de uma postura propriamente indubitável. Além disso, tal trabalho visa fomentar o arcabouço teórico-literário voltado às áreas da educação, enfatizando a necessidade da discussão das diretrizes intra e interescolares.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 2008. 12(2),469-475
- ARANTES, Ivanira Catarina. A prática do ensino e estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: Cortez, 1996.
- BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CAMPOS, Dinah M. de S.. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- CASTELHANO, Marcos Vitor C.; SANTOS, Gerlane C.; CÂMARA, Maria G. P.; RODRIGUEZ, Isdeolândia P. de A.; NUNES, Eliane D. de S.. O Übermensch e a Educação Libertadora: Um Recorte Nietzscheano. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: Libellus Editorial, 2020. p. 68-73.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?**. Papirus Editora, 1988.

FERREIRO, Emília. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: Cortes Editora, 2002

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do opri-mido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. Políticas educativas a aplicação na prá-tica. Petrópolis: Vozes, 2016

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do profes-sor nas aulas. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferen-tes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/PUC GO, p. 85-100, 2011.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Uni-versidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, V. G. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docen-tes. Textos FCC, n. 38- São Paulo: 2013.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: Edição Livro Téc-nico, 2005.



CAPÍTULO 4

O USO DAS TIC's COMO FERRAMENTAS DE TRABALHO DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR

*THE USE OF ICT AS WORK TOOLS FOR HIGHER
EDUCATION TEACHERS*

Francisco Robson de Lima¹
Francisco Emison da Costa Benício²

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.4

¹ robsonmarrudo@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5030364823151285>
² emisonbenicio@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/4008620620042435>

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a relevância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta de trabalho do docente de ensino superior, a partir do entendimento do que são as TICs, da relação da influência das TICs no processo educacional de nível superior e da análise o trabalho do docente de ensino superior e uso das TICs. O docente deve constantemente atualizar-se, pois o mundo é dinâmico e frequentemente surgem novas tecnologias que são capazes de oferecer novas formas de ensinar e aprender, proporcionando desenvolvimento das suas competências. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação é de singular importância na busca do objetivo primordial das IES, a aprendizagem dos seus alunos e a formação integral do sujeito. No concernente à metodologia, este estudo se limita a uma revisão de literatura de cunho qualitativo, do tipo narrativo, na qual foram utilizados artigos científicos publicados em revistas especializadas, monografias e livros. Estas referências serviram para construção da fundamentação teórica do mesmo.

Palavras-chave: Docência, Tecnologias, Educação.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the relevance of the use of Information and Communication Technologies as a work tool for higher education teachers, based on the understanding of what ICTs are, the relation of the influence of ICTs in the higher education process and the analyze the work of the higher education teacher and use of ICTs. The teacher must constantly update himself, because the world is dynamic and new technologies are often emerging that are able to offer new ways of teaching and learning, providing development of their skills. The use of Information and Communication Technologies is of singular importance in the search for the primary objective of HEI, the learning of its students and the integral formation of the subject. Regarding the methodology, this study is limited to a literature review of a qualitative nature, of the narrative type, in which scientific articles published in specialized magazines, monographs and books were used. These references served to build the theoretical foundation of the same.

Keywords: Teaching Higher Education, Information and Communication Technologies, Education.

1 INTRODUÇÃO

O tema delimita-se em analisar a relevância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta de trabalho do docente de ensino superior, bem como as possibilidades de uso destas ferramentas no contexto acadêmico. Veremos neste estudo a relação do docente de ensino superior com as novas tecnologias, TICs, na sua prática de ensino.

A educação é vista tal como um dos fundamentais elementos contributivos em direção ao crescimento e a sua falta, enquanto análogo da desigualdade social. A possibilidade de produzir novos saberes, recursos e princípios, necessários para o desenvolvimento científico e social.

Entende-se que o papel das universidades e dos docentes de nível superior está diretamente ligado com a preocupação continuada com o exercício da crítica, sustentada pela pesquisa, ensino e extensão. Isto é, na construção do conhecimento através do questionamento dos conhecimentos anteriormente produzidos, dos resultados na formação social humana e dos novos paradigmas e obstáculos que ela apresenta.

Ao docente do ensino superior são atribuídos diversos papéis que podem ser variáveis, dependendo da área e contexto do ambiente educacional. A magistratura exige formação profissional para sua execução: formação profissional para seu exercício: saberes específicos para exercê-lo adequadamente ou até mesmo no mínimo, a aquisição das experiências e das capacidades, relacionados à atividade docente para melhorar sua qualificação.

O docente universitário atual deve ser alguém criativo, qualificado e envolvido com o aparecimento das novas formas de tecnologias. Do mesmo modo, o novo profissional precisa participar em meio à sociedade do conhecimento; para isso é indispensável não só reconsiderar o ensino como também procurar os princípios para o uso dessas ferramentas e novas linguagens. Estas novas formas de linguagem acarretam um enorme impacto na educação e indicam uma nova cultura social, sinônimos de novos valores e diferentes necessidades aos professores não só no sistema presencial, mas à distância.

É nesse contexto que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser entendidas como um aporte tecnológico que propicia um novo modo de linguagem. Surgiram, ao longo da história e foram gradativamente se aprimorando.

Qual a relevância do uso das TICs no trabalho do docente de ensino superior?

Pode-se pensar que muitos docentes ainda defendem o modelo de ensino em que o professor está à frente da sala de aula e os alunos inertes, sem interação ou participação. No entanto esse método é considerado ultrapassado, por isso o profissional de ensino universitário deve estar atento e apto ao uso das novas tecnologias, utilizando-as como ferramentas de estímulo para uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento, favorecendo a interação e comunicação entre docente e discente.

Com isso, pressupõem-se a necessidade da contribuição fornecida por este estudo, pois é imprescindível que atualmente o docente comprehenda a importância, de acompanhar a evolução tecnológica e beneficiar-se dela, utilizando como meios facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, de modo a associar a sua dinâmica de trabalho.

E por fim, contribuir com o âmbito acadêmico, de modo que futuros profissionais em Docência do Ensino Superior ou áreas afins possam obter conhecimento através do tema abordado, e consequentemente trazendo maiores conhecimentos a este campo.

O objetivo deste estudo é analisar a relevância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta de trabalho do docente de ensino superior.

Os objetivos específicos são: entender o que são as TICs; relacionar a influência das TICs no processo educacional de nível superior; analisar o trabalho do docente de ensino superior e uso das TICs.

No que se refere à metodologia, esta se limita a uma revisão de literatura de cunho qualitativo, do tipo narrativo na qual foram utilizados artigos científicos publicados em revistas especializadas, monografias de especialização em Docência do Ensino Superior e livros. Estas referências serviram para construção da fundamentação teórica do mesmo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

Uma das principais, senão a de maior significância, consequências da globalização foi a evolução da tecnologia. Com o passar dos anos, a expansão da tecnologia vem se agigantando e se qualificando, pois atualmente é praticamente fundamental à vida do homem moderno, haja vista que o crescimento tecnológico se estende a quase todas as áreas da sociedade.

TICs podem ser equipamentos tecnológicos, como: computador, retroprojetor, televisor, programas, suporte para guardar e portar dados como discos rígidos, cartões de memória, *pendrives*, correio eletrônico, câmeras de vídeo e foto para computador ou *webcams*, *smartphones* e *tablets*, *internet*, a fotografia, cinema e vídeo e som digital (rádio e TV digital), entre outros.

Com o constante processo de evolução tecnológica, é cada vez maior o número de meios de comunicação, nos quais se pode interagir, transmitir informações e conhecimentos, com uma velocidade cada vez mais rápida, inclusive no âmbito da educação.

Neste sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicações ampliam a possibilidade do acesso à aprendizagem no contexto do ensino superior. Ricoy e Couto (2014) destacam que as TICs são:

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são dispositivos que podem promover mudanças muito importantes nas diferentes facetas da vida das pessoas a partir das práticas, dos serviços e do conhecimento que facilitam. Além das bibliotecas, a internet converteu-se no espaço preferencial para a procura de informação, em particular para os estudantes universitários. As TIC são muito úteis no processamento, no armazenamento e na transmissão de informação. (RICOY; COUTO, 2014, p.899).

A educação vem passando por diversas transformações e construções, sendo diretamente influenciada pelos contextos social, histórico e cultural. Neste sentido nascem novas demandas da forma de como executar o processo ensino-aprendizagem. Com as mudanças a partir da globalização, inclusão digital e acesso facilitado as Instituições de Ensino Superior (IES), o uso da TIC vem crescendo e se tornando cada vez mais necessário e eficiente no âmbito da educação de ensino superior, porém esta ferramenta ainda sofre inúmeras dificuldades por partes das instituições e principalmente por parte dos profissionais, uma vez que as instituições necessitam buscar novos horizontes, acompanhando as transformações sociais e tecnológicas. É o que afirma Silva (2001, p.37):

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero.

O corpo docente deve refletir sobre as práticas pedagógicas, atrelá-las à evolução tecnológica, dedicar-se em construir projetos pedagógicos que contemplam o efetivo uso das TICs e criar materiais que atualizem conteúdos através de ferramentas tecnológicas, como a internet, bem como outros meios que favoreçam a implan-

tação de fórum de dúvidas, bate-papos, e demais formas de comunicação virtual, na tentativa de consolidar a interação aluno-professor.

Flores et al (2016) destacam que existe uma necessidade de atualização às demandas sociais, para a renovação da educação, objetivando a criatividade na metodologia, que busque romper a fronteira da sala de aula e ocupando outros espaços sociais. “A diversidade de fontes de informação impulsiona o crescimento de redes e estruturas sociais de transferência de saber que superam o modelo de ensino formal e centralizado.” (FLORES et al, 2016, p. 2).

Podemos inferir a importância da utilização das TICs pelas as Instituições de Ensino Superior, a fim de promover maior acesso e interação entre a instituição, docentes, demais funcionários e discentes, facilitando as informações, obtenção de conteúdos e comunicação.

2.2 As influências das TICs na educação de nível superior

O fenômeno do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação está transformando o sistema educacional, logo é possível prevê que isso influencie no aparecimento de novos saberes. Observa-se, pois, a ampliação das alternativas de uso de tais ferramentas aplicadas ao ensino. As tecnologias possibilitam transformações consideráveis no ensino, pois propiciam acesso instantâneo a informações, uma vez que o educando pode manter contato direto com o conhecimento continuamente. Com o uso das TICs aplicadas à educação, possibilita-se expor temas ou até mesmo conceitos aos estudantes, através de apresentações, animação, criação de blogs para trocas de materiais e vivências, páginas e comunidades em redes sociais, o *e-mail* da turma, grupos em aplicativos de mensagens instantâneas, além dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dentre outras formas de uso.

Flores et al (2016) expõem a importância das IES como responsáveis no processo de mudança e transformações sociais, e também na elaboração de novas formas e procedimentos de ensino, incorporando criticamente uma gama diversa de linguagens, métodos de comunicação e tecnologias. Neste cenário, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação deve ser tida como circunstância favorável ao aperfeiçoamento do aprendizado dos discentes, embasando-se em discussões críticas.

No contexto atual, tendo vista que há uma fração cada vez maior de pessoas com o alcance ao conhecimento e a informações, qualquer instituição de ensino de nível superior é levada a estabelecer um curso inevitável de desenvolvimento, ca-

paz de abranger a influência da tecnologia na educação, a fim de adaptar-se a sociedade que está em constantes transformações.

Cabem aos membros que compõe as IES, como docentes, gestores, consultores e especialistas em educação, revisarem as metodologias de ensino, para o planejamento de estratégias que possibilitem o uso das TICs na prática docente.

Flores et al (2016) arrematam sobre alguns fatores que influenciam o uso da TIC na educação de nível superior: os docentes que enxergam um possibilidade de ampliar seu aporte metodológico, diversificando conteúdos e modos de apresentação deste com o uso da TICs; Os alunos que se mostram interessados em na utilização de artifícios tecnológicos e pela cotidianidade do uso destas ferramentas na sociedade digital; As instituições de ensino que buscam qualificar a maneira como os cursos são apresentados com o uso da tecnologia, tanto nas modalidades presenciais e à distância, criação de ambientes virtuais, que criam acesso e interação ao auxilio as aulas; Ministério da Educação e Cultura – MEC, que permitem a flexibilização dos currículos na modalidade presencial, possibilitando o manejo de parte da carga horária com atividades à distância.

Outra influência do uso das TICs, no âmbito educacional, é a Educação à Distância (Ead), que surge com a possibilidade de flexibilizar o ensino e o estudo, através de plataformas virtuais. Nessa modalidade, alunos e professores estão separados em tempo ou espaço e realizam suas atividades em um ambiente virtual de aprendizagem, através de chats, fóruns, entre outras formas de interação virtual. No entanto, na prática, esta ferramenta sofre muita discriminação, devido sua flexibilidade que transfere a responsabilidade de buscar o conhecimento para o estudante.

Embora se tenha avançado, o uso com qualidade das ferramentas tecnológicas é um obstáculo considerável que permeia e deve ser enfrentado por todos. “A utilização da TIC na prática docente tem se demonstrado um desafio permanente a ser explorado, considerando que exige mudanças importantes dos envolvidos, ou seja, por parte dos professores, instituições e alunos.” (FLORES et al, 2016, p.3)

As IES têm a imprescindível missão de se adaptarem ao uso das TICs no contexto acadêmico, no qual perpassa inclusive a prática dos docentes, que como afirmam Jacinski e Faraco (2002), este deixou de ser o detentor do poder de transmissão de informações de forma unilateral, e passa a assumir o papel de que o conhecimento é construído com a participação dos discentes.

Há uma grande expectativa de que as TIC tragam soluções para a melhoria da qualidade do ensino. Por outro lado, não se deve pensar que o ensino de qualidade dependa somente das tecnologias, pois a solução já teria surgido há mais

tempo. Deve-se investir na inserção das TIC como auxílio na ação docente, desenvolvendo a reflexão e a ação nos alunos, incentivando as mais diversas experiências, pois a diversidade de situações pedagógicas permite a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem. (FLORES et al, 2016, p. 4)

O trabalho do docente em conjunto com o uso das TICs, atualmente é de essencial importância para a adaptação e sucesso do ensino superior, pois este deve superar os métodos tradicionais e englobar mudanças e demandas advindas do contexto sociocultural. Este profissional deve conhecer e ter domínio destas ferramentas para incluí-las em prática, assim como há a necessidade da Instituição de Ensino Superior, adaptar-se e propor estratégias que visem a implementação estas tecnologias.

2.3 O trabalho do docente de ensino superior e as TICs

O docente é o elemento mediador orientador e incentivador do ensino/aprendizagem, por isso necessita descobrir e utilizar estratégias pedagógicas variadas, a fim de promover o trabalho coletivo entre os estudantes, desenvolver a capacidade de solucionar problemas, de pesquisar e escolher informações significativas para a criação de novas experiências

Segundo Oliveira et al (2016), as estratégias pedagógicas determinam processos e recursos didáticos usados pelo docente, para incentivar a interação do educando tendo em vista os objetivos a serem alcançados. Compõem a intervenção do docente para desenvolver as diversas competências cognitivas e relacionais dos estudantes.

Dentre as possibilidades de estratégias estão o uso das TICs, conforme Santo et al (2011):

As tecnologias digitais estão realizando transformações profundas nos processos de aprendizagem e nas mudanças da escola. Reflete que o uso das tecnologias na educação propicia a interdisciplinaridade, uma organização hierárquica, estimula a participação cooperativa e solidária, promove a autonomia e a responsabilidade da autoria nos alunos. (SANTO et al, 2011, p.1025)

As Tecnologias da Informação e Comunicação e sua aplicabilidade no contexto educacional trazem à tona um debate sobre as metodologias empregadas pelo docente da educação superior, oportunizando a necessidade da aquisição de novas habilidades e saberes. Segundo Santo et al (2011), o docente tem o dever de se apossear dos recursos tecnológicos oferecidos pela internet, afim de qualificar e potencializar as suas estratégias didáticas, tornando o estudo interessante para os alunos. O conhecimento do docente sobre suas práticas, deve extrapolar a teoria e possuir um domínio da prática consolidado. “O docente deve ter o domínio em determinada

área do conhecimento e o domínio na área pedagógica, incluindo as TIC, tanto em termos de teoria quanto de práticas.” (SANTO et al, 2011, p. 441)

As TICs ensejam novas demandas ao profissional docente, dentre as quais se pode destacar: o conhecimento das tecnologias, pontuar oportunidades, bem como as limitações de uso, atribuindo a construção de novos métodos de ensino, a fim de favorecer a aprendizagem, entre outras.

Segundo Sousa et al (2011), o professor necessita apropriar-se de diversos meios de conhecimentos no campo das TICs, de modo que, a partir de então, este possa sistematizar sua práxis. A maneira como o docente aplica e media, em sua prática pedagógica, o uso do computador e dos recursos de mídias digitais em sala depende de como ele comprehende e se relaciona com as evoluções tecnológicas, se ele enxerga positivamente, que favorece seu trabalho, ou se ele se fica receoso, sendo contrário a estas evoluções.

Eis então os maiores entraves: o docente dispõe de tempo para aprofundar-se, entrar em contato e planejar ações que se valem destas tecnologias? O professor recebe formação para melhor utilizar as TICs em sala de aula?

O docente do ensino superior necessita de formação abrangente e consistente, além de serem capazes de complementar sua forma de interação e aplicação crítica das TICs, em diversificadas áreas e hipóteses de conhecimento, possuindo um domínio amplo acerca de como se deve utilizá-las como ferramentas de suporte pedagógico, levando em consideração que os alunos já possuem vasto conhecimento das mídias digitais.

Educador que é, este profissional deve se capacitar para produzir conhecimento, a fim de desenvolver cidadãos empenhados com o social, com a política, economia e cultura, que busquem o uso correto e eficaz das tecnologias, em proveito da qualificação da vida. De acordo com Flores et al (2016), cabe ao professor se preparar e gerir esta nova maneira de ensinar, adaptar-se a dinâmica de apresentações e conteúdos, levando em consideração o anseio de interação dos discentes.

Para Perrenoud (1999 apud FLORES, 2016, p.6), “é necessário considerar uma transformação na relação dos professores com o saber, na sua maneira de “dar a aula”, na sua identidade e nas suas próprias competências profissionais.” Ou seja, os docentes devem buscar a qualificação e aperfeiçoamento contínuo, e a partir disso, avaliar-se em conjunto aos discentes.

O profissional deve estar apto a se capacitar continuadamente, mudando a concepção de que já sabe de tudo e não precisa reinventar e renovar sua prática pedagógica. Entender que é preciso se reciclar e se adaptar às mudanças do seu cotidiano acadêmico.

Sobre o plano de formação contínua, Flores et al (2016) ressalta que é necessária uma estratégia para implantá-lo, esta por sua vez deve considerar os problemas a serem sanados, o público a qual será destinado e o contexto no qual será a formação continuada. Os autores destacam ainda a necessidade de avaliar as condições na qual as IES esperam obter os resultados, como por exemplo, a remuneração adequada, espaços físicos, liberdade para serem criativos, apoio pedagógico e psicológico e carga horária. Esses e outros fatores influenciam a prática do docente e a realização de um esforço para a busca de uma formação continuada.

Para a utilização com qualidade das TICs, o docente deve desenvolver competências, que segundo Flores et al (2016) são:

Assessor e guia para favorecer no estudante a autoaprendizagem; Motivador e facilitador de recursos; Desenhista de novos entornos de aprendizagem com TIC; Capacidade de adaptação material, desde diversos suportes tecnológicos; Produtor de materiais didáticos para distintos suportes tecnológicos e objetivos educacionais; Avaliador dos processos que se produzem nestes entornos e com a interação desses recursos; Concepção docente baseada na autoaprendizagem permanente, suportada por TIC. (FLORES et al, 2016, p. 7-8)

O desenvolvimento destas competências exige apreço por parte do docente, e a construção destas se dá uma a prática. Neste sentido, conforme Flores et al (2016, p 07) “a construção de competências se dá através da mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer. Ser um professor é uma opção vocacional que é muito enriquecedora, tanto para o crescimento individual quanto profissional.”

Além de todas essas competências, o trabalho do docente exige ainda a parceria dos discentes para o sucesso de suas ações, a aprendizagem exige atenção e cuidado. Para Perrenoud (2001) é necessário o envolvimento de ambas as partes atuantes neste processo. O professor deve manter uma atitude coerente e que possa fomentar a participação dos alunos, acerca dos conteúdos e informações fornecidas por ele. E, pensar em trazer a TIC como aliada, nessa busca pela efetiva participação dos alunos, é uma prática plausível, tendo em vista o frenético poder de alcance que as tecnologias detêm sobre as pessoas, principalmente dos jovens, hoje em dia.

O docente deve estar atendo, ainda, às diferenças individuais dos discentes, e para suprir essas demandas advindas dessa diversidade. O mesmo deve se utilizar de uma gama ampla de estratégias. De acordo com Armstrong (2001), o aprendiza-

do acontece de forma individualizada e coletiva, pois para alunos e professores a dinâmica da sala de aula provoca um constante aprendizado para ambos.

Neste sentido o docente, necessita estar preparado para encarar as os desafios que sua atividade traz diariamente, capacitando-se e mantendo-se atualizado, atento às novas tecnologias como instrumento de trabalho, de modo a favorecer o aprendizado e a interação com seus alunos, procurando romper barreiras na busca do ensino de excelência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebeu-se que a maioria dos trabalhos publicados, acerca desse tema, reafirma a necessidade de o docente de ensino superior ampliar suas ações, no campo pedagógico, deixando de se limitar às formas tradicionais de ensino e aderindo ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Muitas das vezes, este profissional oferece resistência ao inevitável uso das TICs, quando na verdade, deveria reavaliar suas ações e engajar a sua prática pedagógica às inovações tecnológicas, possibilitando uma maior interação com os alunos.

Partindo da problemática desta pesquisa, que questionou a relevância do uso das TICs no trabalho do docente de ensino superior, verificou-se a imprescindibilidade da capacitação e constante atualização do docente frente ao uso das novas tecnologias, confirmando as hipóteses, levantadas no início deste estudo, de que muitos docentes ainda defendem o modelo de ensino em que o professor está à frente da sala de aula e os alunos inertes, sem interação ou participação. No entanto, esse método é considerado ultrapassado, por isso o profissional de ensino universitário deve estar atento e apto ao uso das novas tecnologias, utilizando-as como ferramentas de estímulo para uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento, favorecendo a interação e a comunicação entre docente e discente.

Infere-se que o docente de ensino superior deve procurar capacitar-se continuamente mediante o uso das TICs, desenvolvendo competências capazes de auxiliá-lo na aplicação destas ferramentas no seu cotidiano profissional. Além de favorecer a participação e interesse efetivos por parte dos alunos.

Pressupõem-se que este estudo tem importante contribuição para o meio acadêmico, pois comprehende-se que, a partir dos resultados obtidos, é imprescindível que o docente entenda a relevante necessidade conhecer, capacitar-se, aplicar e avaliar o uso das tecnologias no âmbito educacional, que extrapola as paredes da sala de aula. Um professor que não segue a forte tendência de utilização das tecno-

logias está fadado ao insucesso, pois, atualmente, a sociedade está envolvida neste processo globalizado de acesso facilitado ao meio tecnológico, sobretudo às mídias digitais.

Quanto ao conteúdo encontrado, confere-se a aplicabilidade dos resultados, pois para o docente atingir suas metas, este deve conhecer e atrelar-se à diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem que as TICs podem oferecer. São inúmeros os desafios existentes no âmbito educacional. E, para este profissional enfrentar as mudanças que a contemporaneidade da educação tem trazido, deve estar aberto a elas e, sobretudo, atualizando-se frequentemente, em busca de inovações, principalmente no que diz respeito à qualificação do seu trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Instituições de Ensino Superior são organizações sociais e por isso, não se restringe apenas a levar conteúdos científicos aos alunos, uma vez que estes necessitam de uma formação integral de qualidade, promovendo protagonismo. É um ambiente mutável que sofre transformações ao longo do tempo, em conjunto com os atores que dela participam. É neste sentido que o docente de ensino superior deve constantemente estar atento às novas estratégias e possibilidades de ensino.

Dentre essas estratégias e possibilidades de ação do docente, estão as TICs, que podem ser entendidas como recursos capazes de promover impactos relevantes no processo educacional, pois ampliam a possibilidade do acesso à aprendizagem no contexto do ensino superior.

Compreende-se, a partir deste estudo, que o docente deve constantemente atualizar-se, pois o mundo é dinâmico e frequentemente surgem novas tecnologias que são capazes de oferecer novas formas de ensinar e aprender, proporcionando desenvolvimento das suas competências.

Portanto, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação é de singular importância na busca do objetivo primordial das IES, a aprendizagem dos seus alunos e a formação integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Art-Med, 2001.

FLORES, Álvaro Dall Molin; RIBEIRO, Luciano Maciel; ECHEVERRIA, Evandro Luiz. A tecnologia da informação e comunicação no ensino superior. **Miriáde Científica**, [S.l.], v. 1, n. 1, abr. 2017.

JACINSKI, E; FARACO, C. A.. Tecnologias na Educação: uma solução ou problema pedagógico. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre - RS, v. 10, n. 2, p. 49-56, 2002.

OLIVEIRA, Alice; OLIVEIRA, Carmen; MERCADO, Luis. Estratégias didáticas com o uso de TIC no ensino superior: a webquest na formação dos estudantes de História. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, Volume 12, p. 420 - 425. Santiago de Chile.

PERRENOUD. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociedade do fracasso**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

RICOY, Carmen; COUTO Maria João V. S. As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade María, 2014. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 897-912, out./dez. 2014

SANTO, Janete Araci do Espírito; CASTELANO, Karine Lôbo; ALMEIDA, Jaqueline Maria de. Uso de tecnologias na prática docente: um estudo de caso no contexto de uma escola pública do interior do Rio de Janeiro, 2011. **II Congresso International TIC e Educação**. p. 1023-1031.

SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: ____ (org.) **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, RP.; MIOTA, FMCSC.; CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-124-7.



CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO E A MULTIMODALIDADE: O ENSINO-APRENDIZAGEM EM SUA AMPLITUDE

EDUCATION AND MULTIMODALITY: TEACHING-LEARNING IN ITS SCOPE

Marcos Vitor Costa Castelhano¹

José Caroca da Silva Monteiro²

Natali de Lima Bandeira de Figueiredo³

José Robson Nunes Gomes⁴

Jecyane Ertha Gomes Pereira⁵

Andréia Lílite de Souza Leite⁶

Gerlane Costa dos Santos⁷

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.5

¹ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), marcosvitorcastelhano@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8385023128001876>

² Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), josecarocamonteiro@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1971754842164913>

³ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), natalibandeira@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7690649262470281>

⁴ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), profrobsonnunes@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0183285065514705>

⁵ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), jecyaneerpereira09@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9144981648723680>

⁶ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), lilitepsico@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8030812147532422>

⁷ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), gerlanepsic12@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3431749237939468>

RESUMO

A educação representa uma constante socializadora perante uma possibilidade adaptativa através dos contextos socioculturais e históricos, revelando que os elementos educativos estão em constante transformação, divergindo de movimentos estáticos e/ou indubitáveis. Dessa maneira, os aspectos educativos se relacionam com inúmeros fatores e panoramas, estando entre eles: o ensino-aprendizagem e a multimodalidade. As mudanças educacionais e históricas influem nas novas expressões do aprender ao longo do desenvolvimento civilizatório, uma vez que com o passar dos séculos foram lapidadas diversas formas de apreender o conhecimento socialmente construído, gerando a consolidação de novas perspectivas e de novas tecnologias. Entretanto, em meio de tantas mudanças e avanços, o sistema escolar apresenta ainda grandes dificuldades em lidar com as novas inserções laborativas-tecnológicas, visto que a estrutura política apresenta dificuldade em construir estratégias pertinentes diante do encontro entre as medidas educativas e a realidade do alunato presente. Pensando em tais discrepâncias, este trabalho visa pensar como a interação entre a educação e a multimodalidade pode englobar novas medidas metodológicas diante da potência do ensino-aprendizagem. Para tanto, foram utilizados artigos científicos, capítulos de livro e livros voltados a temática estudada, tendo como principais fontes de pesquisas as plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC. Portanto, em meio dos aspectos supracitados, o estudo em questão busca pensar a educação em suas entrelinhas, posicionando-se para além da superficialidade dos elementos expostos, tendo sempre mente que pensar a educação é uma tarefa concisa e complexa.

Palavras-chave: Educação. Multimodalidade. Aprendizagem.

ABSTRACT

Education represents a socializing constant in the face of an adaptive possibility through sociocultural and historical contexts, revealing that educational elements are in constant transformation, diverging from static and/or undoubted movements. Thus, educational aspects are related to numerous factors and panoramas, including: teaching-learning and multimodality. Educational and historical changes influence the new expressions of learning throughout civilizational development, since over the centuries various ways of apprehending socially constructed knowledge have been refined, generating the consolidation of new perspectives and new technologies. However, in the midst of so many changes and advances, the school system still has great difficulties in dealing with the new labor-technological insertions, as the political structure has difficulty in building relevant strategies in view

of the encounter between educational measures and the reality of the student gift. Considering such discrepancies, this work aims to think about how the interaction between education and multimodality can encompass new methodological perspectives in view of the power of teaching-learning. For this purpose, scientific articles, book chapters and books focused on the subject studied here were used, with the main sources of research being the digital platforms of Google Academic, Scielo and PePSIC. Therefore, among the aforementioned aspects, the study in question seeks to think about education between the lines, positioning itself beyond the superficiality of the exposed elements, always bearing in mind that thinking about education is a concise and complex task.

Keywords: Education. Multimodality. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação representa uma constante socializadora perante uma possibilidade adaptativa através dos contextos socioculturais e históricos, revelando que os elementos educativos estão em constante transformação, divergindo de movimentos estáticos e/ou indubitáveis (ANTUNES, 2008). Dessa maneira, os aspectos educativos se relacionam com inúmeros fatores e panoramas, estando entre eles: o ensino-aprendizagem e a multimodalidade.

Segundo Campos (1993) e Ribeiro (2006), as mudanças educacionais e históricas influem nas novas expressões do aprender ao longo do desenvolvimento civilizatório, uma vez que com o passar dos séculos foram lapidadas diversas formas de apreender o conhecimento socialmente construído, gerando a consolidação de novas perspectivas e de novas tecnologias.

Entretanto, em meio de tantas mudanças e avanços, o sistema escolar apresenta ainda grandes dificuldades em lidar com as novas inserções laborativas-tecnológicas, visto que a estrutura política apresenta dificuldades em construir estratégias pertinentes diante do encontro entre as medidas educativas e a realidade do alunato presente (ARANTES, 1991).

Pensando em tais discrepâncias, este trabalho visa pensar como a interação entre a educação e a multimodalidade pode englobar novas perspectivas metodológicas diante da potência do ensino-aprendizagem. Para tanto, foram utilizados artigos científicos, capítulos de livro e livros voltados a temática estudada, tendo como principais fontes de pesquisas as plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC.

Portanto, em meio dos aspectos supracitados, o estudo em questão busca pensar a educação em suas entrelinhas, posicionando-se para além da superficialidade dos elementos expostos, tendo sempre mente que o pensar a educação é uma tarefa concisa e complexa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação representa um conjunto de possibilidades diante das transformações civilizatórias, revelando que as suas características ultrapassam a categorização estática para atingir uma nova dinâmica dentro de cada contexto (ALVES, 2003; LIBÂNEO, 2011; FREIRE, 2014; CASTELHANO et al., 2020). Nesse sentido, diversos autores e teóricos, a exemplo de Ferreiro (2001; 2002), Freire (1992; 1996; 2002), Alves (2002; 2013), entre outros, buscam edificar novas perspectivas e metodologias pedagógicas para abarcar os caminhos do aprender.

Para Godotti (2000) e Santos (2004), os estudos enfatizados sob a ótica educacional devem permitir uma difusão sucinta dos saberes diante das contingências contemporâneas, introduzindo diálogos coerentes diante da produção científica. Seguindo tal raciocínio, Schlemmer (2018) expõe que os processos pedagógicos atuais tendem seguir o panorama multimodal, abarcando as idiossincrasias do aluno defronte do fator do ensino-aprendizagem através dos elementos expostos no contexto especificado.

Com isso, a multimodalidade abrange uma noção contemplativa-executória perante possíveis aplicações metodológicas e pedagógicas dentro do ambiente marcado pelo desafio da potência do aprender, tendo sempre em mente que as subjetividades dos personagens presentes devem ser valorizadas em todas as instâncias. Em outras palavras, a aplicação modal permite que as interações entre os sujeitos sejam espontâneas e multiformes, demonstrando que os aspectos pedagógicos não se limitem ao método em sua estrutura, evitando a padronização das subjetividades (SCHLEMMER, 2018).

A partir da afirmação supracitada, percebe-se que o desenrolar da multimodalidade respeita os encontros e desencontros dos processos interacionais através da relativização metodológica e transpessoal, existindo diversos elementos que influenciam na dinâmica educação-multimodalidade-aprendizagem, como exposto na tabela a seguir:

Tabela 1- Elementos que influem na dinâmica educação-multimodalidade-aprendizagem.

Elemento docente	O professor representa um dos pilares da consolidação do ensino-aprendizagem, uma vez que atua sob um enfoque dialético diante do contexto educacional (ARAÚJO, 1996; LIBÂNEO, 1998; 2007; ORLANDI, 2001; MARQUES, 2003; SIMONETTI, 2005).
Fator político-estrutural	Para Lessard e Carpenter (2016), os aspectos políticos estruturais influem na edificação e difusão da estrutura educacional, existindo uma preferência por políticas públicas atreladas ao eixo democrático.
Constante participativa	Para Bordenave (1983), a participação constitui uma das principais alternativas e estratégias para a interação dialética dos sujeitos envoltos pelas ramificações socioculturais.
Interveniência do estereótipo	Segundo Dias-da-Silva (1998), os estereótipos voltados a prática docente e a estrutura educativa dificulta na valorização do ramo escolar e de sua importância intrínseca.
Organização Institucional	As avaliações escolares constituem uma das principais formas de esquematização dos setores e objetivos do panorama educativo, devendo ser realizado de maneira sucinta (SILVA, 2013).

Pertinência da inclusão	Na visão de Sasaki (2006), a implementação das práticas inclusivas representa uma das possibilidades mais pertinentes no contexto do ensino-aprendizagem em um diálogo democrático diante das discussões da educação.
-------------------------	---

Fonte: Autoral

A partir do exposto, percebe-se que existem variados fatores que podem influenciar a dinâmica pautada na tríade educação-multimodalidade-aprendizagem, pressupondo a necessidade de uma discussão interativa e multifacetada, visto que os múltiplos elementos dispostos divergem dos movimentos de ênfase reducionista ou de base simplista.

Por fim, fica claro que a educação não deve ser dividida dos elementos macroestruturais em sua análise sucinta, revelando que os aspectos da multimodalidade atrelados as metodologias de ensino-aprendizagem são essenciais para a compreensão e edificação dos enfoques educativos em suas possíveis formas de contemplação e atuação, tendo em mente que a amplitude se mistura com as subjetividades.

3 CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu refletir sobre a pertinência da interação do panorama educacional e multimodal diante da consolidação do ensino-aprendizagem em sua amplitude contextual, levando em consideração as idiossincrasias do alunato. Além disso, tal trabalho serve de base para novos trabalhados atrelados aos novos rumos e reflexões das perspectivas educativas em vigência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação.** Verus Editora, 2003.
- ALVES, Rubem. O professor de espantos. **Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz.** Brasília: TV Câmara Federal, 2013.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica.** Papirus Editora, 2002.
- ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 2008. 12(2),469-475

ARANTES, Ivanira Catarina. A prática do ensino e estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: Cortez, 1996.

BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAMPOS, Dinah M. de S.. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

CASTELHANO, Marcos Vitor C.; SANTOS, Gerlane C.; CÂMARA, Maria G. P.; RODRIGUEZ, Isdeolândia P. de A.; NUNES, Eliane D. de S.. O Übermensch e a Educação Libertadora: Um Recorte Nietzscheano. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: Libellus Editorial, 2020. p. 68-73.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. Cadernos Cedes, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

FERREIRO, Emilia. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: Cortes Editora, 2002

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992

GODOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. Políticas educativas a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/PUC GO, p. 85-100, 2011.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional de educação.** Editora Unijuí, 2003.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. 6 Ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 2^a edição, São Paulo: Cortez, 2004.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento-diálogos em educação**, v. 27, n. 1, p. 42-69, 2018.

SILVA, V. G. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes. Textos FCC, n. 38- São Paulo: 2013.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: Edição Livro Técnico, 2005.

CAPÍTULO 6

A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL RELATO DE EXPERIÊNCIA: O AGIR - REFLETIR PARA ALCANÇAR E INCLUIR

*EXPERIENCE REPORT OF THE TEACHING PRACTICE
AND REMOTE CLASSES IN KINDERGARTEN: THE
REFLECTIVE ACTION TO REACH AND INCLUDE*

Mariana da Conceição de Campos¹
Ariane Alves Gutierrez²
Wênia Keila Lima de Sousa³

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.6

¹ Centro Universitário do Norte - UNINORTE. <https://orcid.org/0000-0002-3322-2123>. mariana.dc.campos@outlook.com
² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Campus Salvador-IFBA. <https://orcid.org/0000-0002-9810-6545>. arianealves.pejba@gmail.com
³ Universidade Federal do Ceará-UFC. <https://orcid.org/0000-0002-9893-7453>. wenia.keila19@gmail.com

RESUMO

A pandemia da COVID 19 provocada pelo Novo Corona Vírus provocou mudanças no cotidiano da sociedade em âmbito global. No tocante ao âmbito educacional brasileiro, mediadas foram tomadas pelo poder público para garantir o processo de ensino e aprendizagem, dentre elas a continuidade do ensino em formato remoto com o amparo das tecnologias. Desse modo, surgem desafios às práticas docentes como o alcance e inclusão das famílias e crianças que não possuem acesso à *internet* e aos recursos tecnológicos. Trata-se de um relato de experiência de cunho qualitativo e descritivo e tem como objetivo expor os caminhos transitados, possibilidades e adversidades encontradas durante a atuação docente em duas escolas públicas do município de Manaus-AM, na primeira etapa da educação básica, em contexto de ensino remoto emergencial. Assim como a práxis pautada na ação e reflexão embasada no pensamento de Paulo Freire e documentos legais que abarcam as práticas da Educação Infantil no Brasil. Como resultados foram identificadas e implementadas alternativas para o alcance de boa parte dos estudantes envolvidos no trabalho.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação infantil. Ação-reflexão. Escola Pública. Prática docente.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic caused by the new coronavirus provoked changes in the society's daily routine global wide. In regard to the Brazilian educational system, the government took some measures to ensure the teaching and learning process, as among which the continuity of classes in the remote format with the support of technologies. Thereby, some challenges to the teaching practices emerge, such as the reach and inclusion of families and children who have no access to the internet and technological resources. This work is an experience report with a qualitative and descriptive scope and it has the purpose to expose the explored paths, possibilities and adversities found during the teaching practice at two public schools in the city of Manaus, state of Amazonas, in the first stage of the basic education, contextualized by emergency remote classes. As well as the praxis ruled by the action and reflection based in Paulo Freire's thought and legal documents that involve the kindergarten practices in Brazil. As results, alternatives were identified and implemented to reach the most part of the students involved in the work.

Keywords: Remote classes. Kindergarten. Reflective action. Public School. Teaching practice

1 INTRODUÇÃO

O ano letivo de 2021 foi iniciado com a indispensabilidade de manutenção do distanciamento social devido a pandemia Covid-19, acarretada pelo Novo Corona Vírus. No que concerne à educação, as medidas de distanciamento social devido a situação emergencial refletiram diretamente no dia a dia das escolas e no processo ensino e aprendizagem dos estudantes do Brasil e do mundo.

O distanciamento social manteve a suspensão das atividades presenciais em todas as etapas e modalidades da educação, gerando impactos desde as crianças bem pequenas das creches e pré-escolas ao adulto estudante na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diante do Parecer 19/2020 de 08 de dezembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), dando curso para a modalidade de ensino remoto até dezembro de 2021, tendo em vista que nesse período ainda não existia previsão oficial para vacinação da população e comunidade escolar contra a Covid-19, fez-se necessário o início do ano letivo de 2021 com as aulas presenciais suspensas em todas as escolas, no âmbito municipal e estadual.

Em Manaus, capital do Estado do Amazonas, a realidade educacional no contexto pandêmico manteve-se quando a Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus (SEMED) orientou os profissionais da educação a permanecer as atividades em formato remoto. Com as orientações oficiais, fez-se necessário uma forte reflexão a cerca dos caminhos metodológicos que seriam trilhados para dar continuidade às aulas no ano de 2021, inclusive em caráter de preocupação para com as crianças e famílias mais vulneráveis.

De que forma garantir o direito às aprendizagens, sugeridos pela Base Nacional Comum curricular, (BNCC, 2018)? De que forma alcançar e incluir as famílias e crianças em situação de vulneabilidade social durante as aulas no contexto remoto?

A partir dessas reflexões é exposto por meio deste relato de experiência os caminhos transitados durante esse cenário, assim como ressaltar a importância da prática docente pautada na ação e reflexão, e evidenciar as adversidades e possibilidades encontradas durante a atuação docente em contexto remoto em duas escolas localizadas do município de Manaus-AM. Fazendo uma reflexão a partir dos documentos legais que abarcam as práticas da Educação Infantil no Brasil e concepções do patrono da Educação brasileira, Paulo Freire.

O presente artigo está dividido em 04 seções, sendo que a segunda seção traz a discussão teórica alinhada a experiência vivenciada, fazendo assim, um alinhamento com o tema abordado e o pensamento de Paulo Freire. Na terceira seção é feita a descrição da experiência afunilando-se aos desafios encontrados e alternativas implementadas para alcançar e incluir os envolvidos. A quarta seção expõe os resultados e discussões, por fim, na quinta seção são apresentadas as considerações finais.

2 DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORTEARAM A PRÁTICA

Todo trabalho desenvolvido no contexto das aulas remotas até o retorno das aulas em formato de ensino híbrido, foi alinhando aos direitos de aprendizagem das crianças, sugeridos pela Base Nacional Comum curricular (BNCC) e Currículo Municipal da Educação infantil, visando o cumprimento das 10 competências gerais para a Educação Infantil e as experiências necessárias às aprendizagens das crianças, norteados pelos 5 campos de experiências da BNCC.

O trabalho desenvolvido durante esse período também teve por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010). Que por sua vez, afirmam que a educação das crianças brasileiras deve favorecer experiências sensoriais, expressivas e corporais, buscando sempre respeitar os desejos e os ritmos que as crianças possuem.

É importante destacar que é orientação da BNCC (BRASIL, 2018, p.38) é que a Educação Infantil, que possui como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, assegure às crianças nas salas de educação infantil, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: 1. Conviver, 2. Brincar, 3. Participar, 4. Explorar, 5. Expressar e 6. Conhecer-se.

2.1 A ação-reflexão na perspectiva de Paulo Freire e o conhecimento sobre a realidade das crianças e famílias.

A ação-reflexão é constituída por meio da prática e interações enquanto sujeitos humanos existentes e pertencentes a sociedade, é na atuação sobre o meio e com o meio que se origina o agir e refletir. De acordo com o pensamento de Freire (2019) o comprometer-se, é inerente do ser humano, se compõe pelo engajamento com a realidade e ao passar pela experiência, os seres humanos conscientes não serão neutros a realidade.

Nesse sentido, esta discussão éposta em evidenciar e relacionada ao contexto ao qual ocorreu a experiência descrita no presente artigo.

Ao apreciar a obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, Freire (2019) fica explícito que a prática docente requer criticidade, capacidade de aceitar aquilo que é considerado novo e meditar sobre as ações ao qual realiza. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2019, p. 39).

O autor traz ainda que é pensando sobre a ação passada ou presente que os educadores poderão aperfeiçoar a ação futura. Nessa perspectiva, expõe a importância da relação dialógica entre a teoria e a prática.

Durante as aulas em contexto remoto emergencial foi imprescindível comprometer-se enquanto docente e interagir com as crianças e famílias. Diante disso, a partir da interação com a realidade dos estudantes e responsáveis das duas escolas, foi possível traçar estratégias para melhorar o processo de ensino, alcance e inclusão dos mais vulneráveis. Tudo isso com propostas de atividades acessíveis atendendo o direito às aprendizagens, sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular e implementação de alternativas.

A partir do movimento de interação foi possível praticar a escuta ativa, que propiciou a reflexão e compreensão de cada dificuldade relatada que foi desde a falta de um celular que suporta aplicativo de *WhatsApp*, falta de *internet*, situação de desemprego e escassez de alimentos.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um, escutar no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gosto do outro as diferenças do outro. (FREIRE, 2019, p. 117).

Ainda fazendo um alinhamento entre a experiência referida e o pensamento de Paulo Freire (2019), comprehende-se a radicalidade do eu, como a consciência da condição existencial, constitui-se ao olhar e escutar o outro, os anseios, as condições físicas e sociais ao qual se encontram, comprometendo-se, considerar, ainda, a exigência da compreensão do valor dos sentimentos, das emoções e desejos, bem como da superação das inseguranças. Esse comprometimento com a sociedade e com os outros tem relação com a capacidade de agir e refletir.

Diante disso, por meio da interação com a realidade dos educandos, o docente poderá criar bases em sua relação educativa buscando sempre a melhoria da sua prática de modo a promover uma aprendizagem mais significativa considerando o contexto ao qual se encontram.

3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS EM MANAUS - AM

O ano escolar de 2021 na rede municipal de educação em Manaus teve início em 03/02/2021. Nesse período não havia uma data estimada para o início da vacinação, tanto para o grupo de profissionais da educação tanto para os outros grupos e comunidade em geral. Primeiramente, foi de suma importância planejar e traçar estratégias para produção dos materiais didáticos e recursos pedagógicos que seriam utilizados no decorrer do ano letivo 2021, atentando para o cenário do ensino remoto, com o uso das abordagens tecnológicas. Também foi importante elaborar formas de acolhimento às crianças e famílias priorizando a afetividade.

Após essa reflexão, planejamento e organização dos materiais e recursos, foram criados os grupos de *WhatsApp* em ambas as escolas, foi realizado um contato inicial com os responsáveis com o objetivo de promover a apresentação docente, famílias e crianças, conhecê-los melhor, desejar-lhes boas-vindas e estreitar laços iniciais. Após isso, os números de telefones foram adicionados aos grupos de suas correspondentes turmas e escolas. Ressaltamos que eles se tornaram o principal canal de comunicação famílias/responsáveis e escola.

O trabalho foi desenvolvido em 02 instituições da rede municipal de Manaus-AM, ambas na etapa da Educação Infantil. As turmas trabalhadas são de 2º período, as crianças possuem faixa-etária de 05 anos. As famílias/responsáveis das crianças em sua grande maioria trabalhava e moravam próximo à comunidade ou na própria comunidade ao qual as escolas estão inseridas.

No momento do contato inicial com as famílias, foi possível perceber os anseios diante das incertezas. Também foi notório a partir do desenrolar de cada conversa, o quanto foi difícil para essas famílias o ano anterior, 2020. A sensibilidade para ouvir e entender cada dificuldade relatada e o contato inicial com cada um foi bastante importante, pois oportunizou conhecer a suas respectivas realidades.

Trabalhar com crianças e famílias na Educação Infantil requer dos educadores não apenas um arcabouço de conhecimento científico e profissional, mas também a sensibilidade para perceber a realidade que cada um se encontra. A partir daí, interagir praticando a empatia através da escuta ativa, possibilitando a ação-reflexão para o desenvolver de um trabalho mais significativo, sobretudo no contexto do ensino remoto. Estar consciente das ações para entender quais os limites existentes no contexto de cada criança, limites estes que as impediam de experienciar as propostas educativas que foram enviadas às famílias via os grupos.

No decorrer das aulas foram elaborados vídeos, com contação de histórias, danças, trabalhos com as cores, os animais, entre outros temas contemplados no currículo da Educação Infantil. Sempre após uma publicação de vídeo com o tema abordado, era proposto uma atividade e solicitação de evidências relacionadas à realização da atividade, ou seja, que as famílias postassem fotos e/ou vídeos das crianças realizando as tarefas.

Que eram planejadas diante da realidade das turmas, estas atividades envolviam os materiais disponíveis em casa: materiais recicláveis, pigmentos com temperos ex. urucum/colorau, brincadeiras, danças, atividades de higiene e autocuidado, entre outras atividades que estavam intencionalmente ligadas aos campos de experiência para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A busca pela sensibilização das famílias quanto à importância da realização dessas experiências com as crianças era frequente, dada a importância do experientiar e o lúdico no desenvolvimento. Estratégias de vivências lúdicas foram adotadas, a contação de histórias era algo sempre presente, foram utilizados recursos atrativos como: fantoches, dedoches e palitoches. O uso desses recursos em casa era estimulado pois, foi ensinado a confeccionarem com materiais de fácil acesso como, por exemplo papelão.

É muito importante contar histórias na Educação Infantil, estimulam e promovem a interação. “A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil” (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 237).

O ato de contar histórias possibilita às crianças despertar da imaginação, além de oportunizar a ampliação do vocabulário e a inserção em um ambiente de litrácea. É notório que a privação das crianças no ambiente físico escolar dificulta o contato com o universo dos livros e contação de histórias, que é algo muito evidente na Educação Infantil. Uma vez que, diante do contexto do ensino remoto, o professor como mediador passou a orientar as famílias no processo de desenvolvimento atividades educativas com seus filhos, e a maioria das famílias não tendo formação para isso e/ou disponibilidade para realizar tais atividades.

3.1 Desafios impostos pelo ensino remoto no que tange o acesso e uso das tecnologias

Uma das principais dificuldades encontradas foi a diminuição nas participações das famílias quanto a devolutiva das atividades propostas. Algumas famílias iniciaram as aulas remotas bastante engajadas, realizando as tarefas com as crianças, ao longo do tempo, a quantidade de envio de evidências de participações foram diminuindo, também tem os casos dos responsáveis que nunca participaram efetivamente nos grupos.

A derrocada nas participações reportar-se a outras problemáticas que estão estreitamente ligadas à desigualdade social presente em nosso país. De acordo com a pesquisa Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios brasileiros, realizada em 2019, alguns dados são elencados.

Usuários que acessaram a Internet por múltiplos dispositivos realizaram atividades culturais, escolares, de trabalho e de governo eletrônico pela Internet em maior proporção que os que acessaram a rede somente pelo telefone celular. Assistir a vídeos on-line, por exemplo, foi atividade realizada em maior proporção por quem acessou a Internet pela televisão, computador e celular do que por aqueles com acesso exclusivo pelo celular. O mesmo ocorreu com os usuários com conexão banda larga no domicílio em relação àqueles com conexão móvel. Além de fatores relacionados à classe, renda familiar e grau de instrução dos indivíduos, o tipo de dispositivo usado e a qualidade do acesso à rede parecem adicionar outra camada às desigualdades digitais e potenciais de uso da Internet no Brasil (TIC DOMICÍLIOS, 2019, p. 23- 24).

É importante reconhecer que o ensino remoto por um lado trás possibilidades, mas por outro lado ressalta a exclusão. Durante prática foi identificado que abstenção das famílias esteve atrelada a diversas questões, que vão desde ao não reconhecimento da importância das atividades, à escassez de tempo, internet e um aparelho de celular que suporte o aplicativo de mensagens.

3.1.1 Alternativas identificadas e implementadas para o alcance e inclusão dos envolvidos

Por meio a ação e reflexão, surgiu o comprometimento docente em buscar outras formas para alcançar e incluir as crianças e famílias. Foram elaborados materiais impressos, cadernos de atividades diversas e propostas lúdicas direcionadas e alinhadas aos documentos legais da Educação Infantil, buscando garantir a participação das mesmas. Saliento que a SEMED Manaus também implementou um caderno de atividades para complementar as atividades propostas.

Eram feitas ligações para as famílias com dificuldades, agendados encontros semanais nas escolas seguindo os protocolos de segurança para que os materiais

fossem entregues e no próximo encontro, recolhidos e validados. E assim foi feito o alcance das famílias e crianças desprovidas do acesso à internet e recursos tecnológicos.

Não é fácil atingir a todos, mas é importante explorar as possibilidades para alcançar e incluir. Tudo isso ficou claro por meio do agir seja pela prática pedagógica e escuta ativa com as famílias, e pela reflexão. Surgiram questionamentos: O que está sendo feito/ proposto está de acordo com a realidade das famílias e crianças? O que pode ser feito para que mais crianças participem? As aprendizagens estão sendo oportunizadas? Através desse exercício de tomada de consciência diária foram feitas tentativas de assegurar o direito das crianças à educação, experienciarão e ao ensino de qualidade. Foram proporcionados através de postagens as atividades que contemplam as necessidades de aprendizagem das mesmas, em uma relação dialógica com as orientações previstas nos documentos oficiais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise sobre a prática docente na Educação Infantil aconteceu em duas escolas públicas do município de Manaus/ AM, considerando o cenário imposto pela pandemia da Covid-19 do início do ano letivo de 2021 com início em 03/02. Conforme já mencionado, durante esse período as aulas foram desenvolvidas por meio do ensino remoto. Toda a comunicação entre as crianças e suas famílias foram estabelecidas por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Através de grupos criados nos aplicativos para cada turma foram feitas tentativas de assegurar o direito das crianças à educação e ao ensino, foram oferecidas através de propostas de atividades que direcionadas as necessidades e os processos formativos das crianças, alinhadas às orientações previstas nos documentos legais

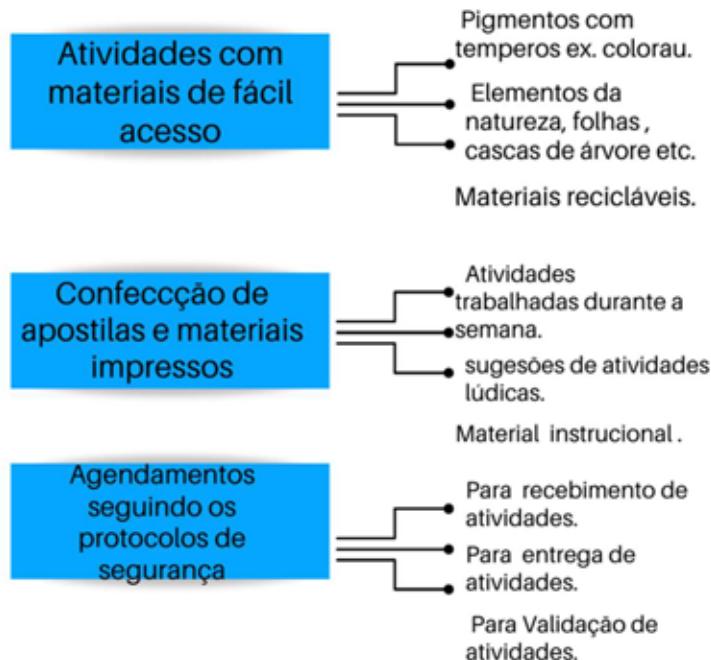
Figura 1 - Mostra as atividades lúdicas trabalhadas.



Fonte: elaborada pelas autoras 2021

Nas aulas foram contemplados vídeos com cotações de história, de dança, de brincadeiras e de músicas, foi oferecido uma educação lúdica de acordo com os direitos de aprendizagem e campos de experiências orientados pela BNCC, imprescindíveis para o ensino e desenvolvimento das crianças.

Figura 2 - Mostra as alternativas implementadas.



Fonte: elaborada pelas autoras 2021

Também foram traçadas estratégias para garantir a participação daqueles que não tinham acesso à *internet* e aos recursos tecnológicos, como pode ser visto na figura 2. Entre as principais dificuldades enfrentadas, destaca-se a falta de participação das famílias na realização e cumprimento das atividades propostas. Apesar das dificuldades enfrentadas, foi identificado possibilidades nesse contexto, sobretudo no uso das tecnologias digitais e uso dos aplicativos, e para as famílias com dificuldades em acesso e utilização das tecnologias busquei outras formas para garantir a participação.

Consideramos os ganhos durante essa experiência docente e compreendemos a relevância das diversas linguagens e recursos para o trabalho pedagógico e formação das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto para a Educação Infantil revelou um lado de exclusão devido à desigualdade social que assola o nosso país. O ensino remoto emergencial, saída vista como necessária pelo Sistema de Ensino Brasileiro, revela para a sociedade

a importância do trabalho pedagógico dos professores pautado na ação e reflexão para que possamos alcançar a participação das famílias/crianças e incluí-las nas atividades pedagógicas solicitadas durante esse contexto. Portanto, é de suma importância pensar sobre as nossas responsabilidades enquanto profissionais do magistério para a promoção de práticas mais justas, bem como promover junto a família o senso de responsabilidade, tendo em vista que para atingir os objetivos almejados faz-se pertinente essa parceria.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Parecer CNE/CP19/2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública - Brasília: MEC, 2020. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- BRASIL. 1996. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BRASIL. 2018. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et. Educare**, v. 06, nº 12, jul./dez. 2001. p. 235-249. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/4643/4891>>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- TIC DOMICÍLIOS 2018. Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros** – São Paulo: CGI.br, 2019. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/domiciliros/>>. Acesso em: 28 out. 2021.



CAPÍTULO 7

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE BARREIRINHAS-MA, SOBRE O USO DE DIFERENTES RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

THE PERCEPTION OF TEACHERS OF PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF BARREIRINHAS-MA ON THE USE OF DIFFERENT TEACHING RESOURCES IN SCIENCE TEACHING

Laís Santos Castro¹

Amadeu Costa Silva Filho²

Carlos Henrique Alves Abreu³

Gabriella Salazar Bonfim de Souza Santos⁴

Jacyele Cavalcante Lisboa⁵

José Antonio de Oliveira Neto⁶

Leonardo dos Santos⁷

Lucas Nunes de Sousa⁸

Nicolas Oliveira Melo⁹

Adriana de Mendonça Marques¹⁰

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.7

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6841-2744>, E-mail: lais.castro@acad.ifma.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5876-3033>, E-mail: amadeu.costa@acad.ifma.edu.br

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>, E-mail: abreualves@acad.ifma.edu.br

4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0639-9043>, E-mail: gabriella.salazar@acad.ifma.edu.br

5 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0580-6495>, E-mail: Jacyele.cavalcante@acad.ifma.edu.br

6 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6916-5888>, E-mail: jose.oliveira@acad.ifma.edu.br

7 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7307-7557>, E-mail: leonardo.santos@acad.ifma.edu.br

8 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6316-9143>, E-mail: Nunes.lucas@acad.ifma.edu.br

9 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4603-9480>, E-mail: nicolas.melo@acad.ifma.edu.br

10 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3587-538X>, E-mail: adriana.marques@ifma.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores docentes das escolas públicas e privadas do município de Barreirinhas, Maranhão, sobre o uso de diferentes recursos didáticos para o ensino de ciências. Sabemos da importância do material didático ao tentar facilitar a compreensão dos conteúdos propostos pelo professor durante a aula, e da função de despertar a curiosidade e participação do educando no processo do ensino-aprendizagem principalmente na disciplina de ciências na qual o professor propicia um espaço favorável à descoberta, à interrogação, à investigação científica, instigando os alunos a levantar hipóteses e construir considerações sobre os fenômenos naturais, os seres vivos e as inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias. O presente trabalho desenvolveu-se por uma abordagem metodológica qualitativa do tipo exploratória de acordo com os métodos de Gil (2008). Tendo como instrumento de coleta de dados um questionário online criado no Google formulário (Google Forms). Ao analisar as respostas dos participantes pode-se observar a importância da utilização de materiais didáticos em sala de aula, uma vez 89,5% dos professores responderam que os materiais didáticos sempre aumentam a participação dos alunos na aula e que a utilização deixa a aula mais dinâmica, os alunos interagem mais sobre os conteúdos abordados, desenvolvem as habilidades ajudam no aprendizado facilitando a compreensão do educando.

Palavras-chave: Materiais didáticos. Ensino de ciências. Educação.

ABSTRACT

This article presents the results of a research conducted with teachers from public and private schools in the municipality of Barreirinhas, Maranhão, on the use of different teaching resources for science teaching. We know the importance of teaching material when trying to facilitate the understanding of the contents proposed by the teacher during the class, and the function of arousing curiosity and participation of the educator in the teaching processlearning mainly in the discipline of sciences in which the teacher provides a space favorable to discovery, interrogation, scientific research, urging students to raise hypotheses and construct considerations about natural phenomena, living beings and inter-relationships between human beings, the environment and technologies. The present study was developed by a qualitative methodological approach of the exploratory type according to Gil's methods (2008). Having as an instrument of data collection an online questionnaire created in Google Form (Google Forms). When analyzing the responses of the participants one can observe the importance of the use of teaching materials in the class-

room, once 89.5% of teachers answered that the teaching materials always increase the participation of students in the class and that the use leaves the class more dynamic, students interact more about the content addressed, develop the skills help in learning facilitating the understanding of the learner.

Keywords: Teaching materials. Teaching Science. Education.

1 INTRODUÇÃO

Anos atrás estávamos acostumados ao método tradicional de ensino, sala de aula, quadro preto e o professor como o único “detentor do saber”, porém, esse modelo de ensino vem mudando a cada dia, e nos debates atuais, o aluno deixa de ser um mero expectador do processo, tornando-se assim parte dele, logo o professor torna-se mediador do conhecimento e não mais o seu detentor absoluto (AMARAL; BASTOS, 2011).

No aspecto de material didático poucos recursos eram utilizados pelos docentes para incrementar as aulas e fazer que os alunos se sintam motivados, os recursos utilizados geralmente são quadro e giz e assim a aula acaba virando rotina, não chamando a atenção dos alunos para os conteúdos abordados.

Para tornar a aula atrativa e dinâmica, nos dias atuais que existem inúmeros materiais didáticos que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, podem contribuir para o aprendizado e motivação dos alunos. Autores como Rezende e Coelho (2009), enfatizava essa metodologia de ensino conservadora, assinalando que, atividades monótonas com conteúdos repetitivos, ocasionam, muitas vezes, a falta de estímulos e de interesse dos alunos.

Um dos grandes desafios do processo de ensino e aprendizagem é a escolha da metodologia a ser aplicada para assimilar os conteúdos com a teoria deixando o aprendizado mais eficaz e significativo. (MOREIRA, 2006). Quando se fala em aprendizado significativo, refere-se ao estudando obter êxito na assimilação do conteúdo e é capaz de relacionar com os conceitos relevantes, claros e acessíveis na estrutura cognitiva. (BOCK et al., 2008).

Para que aconteça uma melhor concretização do conhecimento, faz-se necessário que o mediar utilize de diferentes materiais didáticos tornando assim o ensino teórico mais fascinante e possível (PIAGET, 1969). A utilização de materiais didáticos em sala de aula facilita a compreensão do aluno para um determinado assunto ministrado, principalmente assuntos mais complexos. Nesta perspectiva, a utiliza-

ção dos diferentes recursos didáticos dentro da sala de aula pode ser compreendida como estratégia para a elevação do aprendizado.

Após toda contextualização feita, podemos trazer essa realidade para o ensino de ciências que é uma disciplina muitas vezes não desperta o interesse do aluno, devido às nomenclaturas complexas para os mesmos. Isso exige do professor que pense diversas metodologias e faça a transposição didática de forma adequada. A utilização de jogos, filmes, oficinas orientadas, aulas em laboratórios, saídas de campo são alguns de inúmeros recursos que podem ser utilizados pelo professor, que possibilitem a compreensão do aluno e, sobretudo motive o mesmo para estudar e logo aprender sobre os assuntos abordados.

A partir destes pressupostos e das questões vivenciadas nas diferentes situações do cotidiano escolar, referentes ao uso de diferentes materiais didáticos para o ensino de ciência o presente trabalho tem como objetivo Investigar a percepção dos professores do município de Barreirinhas, Maranhão, sobre o uso de diferentes recursos didáticos para o ensino de ciências.

Assim, tendo em vista o objetivo proposto, discutem-se na seção 2 a fundamentação teórica, na seção 3, relatam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, na seção 4, apresenta-se os resultados e a discussão da pesquisa e na seção 5, são apresentadas as considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização de recursos didáticos pedagógicos é um meio de preencher brechas que geralmente são deixadas pelo método de ensino tradicional, além de ser uma forma diferente de apresentar conteúdos, é uma forma de envolver os alunos e torná-los mais participantes no processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, Sousa (2007) diz: “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

A utilização de recursos trazem uma oportunidade ímpar de o aluno aprender o conteúdo de uma forma marcante e mais afetiva que leva o aluno a assimilar o conteúdo trabalhado. Souza ainda desta que:

“O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina”. (SOUZA 2007, p. 111).

Estudar através de métodos lúdicos e jogos educativos torna-se parte complementar da educação pois atrai a atenção do estudante para a contextualização evitando da abordagem meramente instrucionista (Filho et al, 2007).

Uma das vantagens e objetivos do ensino por meio dos materiais didáticos é harmonizar aos educandos a capacidade de aprender de forma branda com mais eficácia e autonomia, pois desenvolve o raciocínio estratégico e tem o poder de superar obstáculos (Pedroso, 2009).

De acordo com Lopes (2002), os professores e comunidade escolar, precisam averiguar e debater os empecilhos que se proporcionam nas mais variadas ocasiões de aprendizagem das disciplinas de ciências, buscando contextualizar os conteúdos curriculares com o fato cotidiano de cada região ou comunidade escolar, analisando quais as medidas ou estratégia se adapta melhor a um determinado conteúdo.

A escolha do método ou estratégia didática deve estar de acordo com os conteúdos e objetivos selecionados, assim como o entendimento para a prática do ensino de ciência, valores e convicções do educador passam ser fundamental para que o professor possa utilizar as diversas modalidades didáticas sendo que o mesmo possa atingir soluções próprias, dessa forma poderá ter o sucesso no ensino aprendizagem e o atendimento às diversas formas de individualidades (Krasilchik, 2008).

As tarefas de formulação e reformulação devem ser auxiliadas pelos os professores acionado o aprendizado prévio dos alunos com iniciação introdutória das matérias contextualizada aos conhecimentos do educando lincado com as novas informações com utilização de recursos didáticos com a finalidade de facilitar a compreensão do conteúdo pelo aluno.

Kishimoto (1996), aponta que o professor deve sempre inovar e buscar por meio da utilização de propostas pedagógicas métodos que operem nos componentes internos da aprendizagem e a apropriação de conhecimentos por parte do aluno como uma forma de despertar o interesse e estímulo para novas ideias.

FERREIRA (2010) afirma que a confecção de recursos didáticos agregados no Ensino de Ciências permite a ligação entre a prática e teoria. As atividades práticas e os experimentos necessitam ser conduzidos apontando a diferentes objetivos, permitindo o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo do aluno, como testar hipóteses, desenvolver habilidades de observação entre outros.

Segundo (PILETTI, 2000; RONCA & ESCOBAR, 1984), entendemos que são diversos os recursos e meios existentes na literatura didática pedagógica para se-

rem utilizados pelos professores em suas aulas, gerando resultados positivos. Ainda assim, com todo esse universo de recursos e meios, muitos professores preferem o método tradicional, talvez pelo medo de inovar ou por não ter acompanhado a modernidade.

(RONCA & ESCOBAR, 1984, p. 39), corroboram ainda que, ao professor determinar a estrutura do conteúdo e ter definido exemplos e problemas específicos, resta o próximo passo que é a definição das técnicas de ensino que sejam mais adequadas para alcançar os objetivos.

Os professores não podem ficar cativos ao método tradicional que de acordo com Hoehnke; Koch; Lutz (2005), pode levar o aluno a ser apenas imitadores em relação aos professores, além de obediência completa que leva à submissão, o que leva os alunos a um estilo de competências estritamente mecanicistas. Para que o aluno aprenda de uma maneira satisfatória e desenvolva sua capacidade de aprender, o corpo precisa agir de maneira ativa, ao passo que as experiências adquiridas pelos alunos de forma passiva tendem a ser de curta duração. Sobre isso Carbonell diz:

“São necessários espaços físicos, simbólicos, mentais e afetivos diversificados e estimulantes (...), aulas fora da classe, em outros espaços da escola, do campo e da cidade. Porque o bosque, o museu, o rio, o lago (...), bem aproveitados, convertem-se em excelentes cenários de aprendizagem”. (CARBONELL, 2000, p. 88).

De acordo com Hoehnke; Koch; Lutz (2005), apenas uma pequena parte da capacidade de aprendizado humana é utilizada, quando a metodologia de ensino é a tradicional.

Boa parte do conhecimento científico comunicado nas escolas quando não há um método plausível sem enquadramento aplicado aos alunos são esquecidos de forma rápida, forçando diversos alunos a aderir a ideias alternativas do senso comum com pouca estabilidade e eficácia. (MORTIMER, 1996). Carvalho (2003) e Rogado (2004), acreditam que o professor precisa envolver-se no feitio e no desempenho de como o educando aprende e é avaliado, pois o conceito científico não é apenas aprender as definições e o tema pré-estabelecido, mas sim conhecer o conjunto no qual está inserido e a relação com os demais conceitos estão sendo transmitido aos educando de forma igualitária e generalizada.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho adotou - se uma abordagem metodológica qualitativa do tipo exploratória de acordo com os métodos de Gil (2008). Tendo como instrumento

de coleta de dados um questionário online criado no Google formulário (*Google Forms*). Este foi divulgado pela internet, utilizando os recursos de comunicação WhatsApp com o apoio de colegas e professores. A pesquisa foi realizada com docentes das escolas públicas e privadas do município de Barreirinhas, Maranhão.

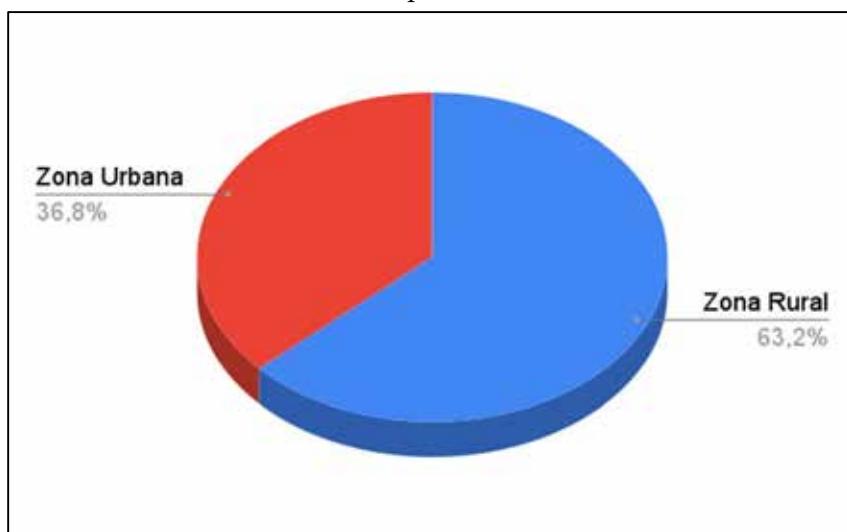
O questionário teve como objetivo investigar a percepção dos professores do município de Barreirinhas, Maranhão, sobre o uso de diferentes recursos didáticos para o ensino de ciências. O questionário teve um total de dez perguntas contendo questões de múltipla escolha e discursivas. Por ser tratar de uma pesquisa com pessoas, o questionário seria respondido pelo docente somente após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de consentir participar da pesquisa, além disso, os professores não foram identificados.

As perguntas do questionário contemplaram: 1) o sexo do docente, 2) local de trabalho; 3) qual tempo de docência; 4) se considera os materiais didáticos importantes; 5) qual a frequência que o docente utiliza materiais didáticos em suas aulas; 6) quais matérias didáticos ele mais utiliza em aula; 7) se a utilização de matérias didáticos aumenta a participação dos alunos em sala de aula; 8) a escola em que trabalha disponibiliza algum tipo de material didático; 9) já produziu algum material didático utilizando materiais reciclados; 10) quais os benefícios de se utilizar materiais didáticos no ambiente escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados nesta seção foram obtidos através da aplicação de um questionário online aos professores das escolas públicas e privadas do município de Barreirinhas, este foi enviado através do WhatsApp a todos os docentes para ser respondido em um prazo de uma semana, sem escolha seletiva e sendo de livre vontade. O questionário foi dividido em dois blocos de questões, o primeiro refere-se às características pessoais dos participantes como: sexo e local em que leciona e a segunda parte do questionário foi identificada os aspectos da opinião em relação ao uso de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências. A visão dos participantes da pesquisa descrita nesta seção teve por base à análise de todas as respostas do questionário.

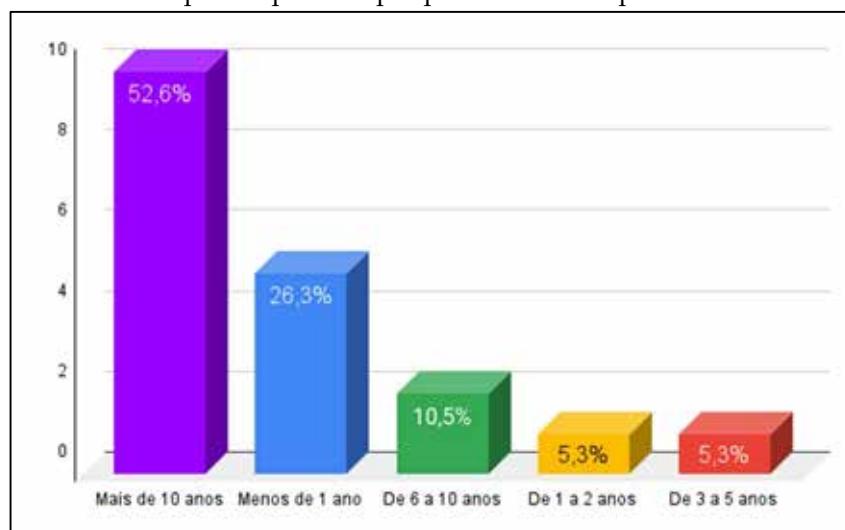
Dos respondentes que participaram da pesquisa, 84,2% pertencem ao sexo feminino e 15,8% pertencem ao sexo masculino. Dentre esses participantes 63,2% leciona na zona rural de Barreirinhas enquanto 36,8% nas escolas da zona urbana da cidade (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Local em que os docentes lecionam.

Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados sobre o tempo em que trabalham como professor, 52,6% responderam que exercem essa profissão a mais de 10 anos. Os que responderam a opção “De 6 a 10 anos” representou 10,5% dos pesquisados. Os que responderam que lecionam a menos de um ano representou 26,3% dos participantes. Os participantes afirmaram lecionar de 1 a 3 anos e de 3 a 5 anos representaram cada um 5,3% (Gráfico 2). É notório que nos últimos anos o número de docentes jovens vem aumento nas escolas públicas e privadas do município e do país, trazendo inovação e novas metodologias para as salas de aula. Porém, muitos profissionais com muitos anos trabalhados ainda se sobressaem, principalmente no quesito experiência. Borges; González (2017), afirma que durante sua formação, o docente adquire conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, além disso, devido os anos de trabalho e sua vida cotidiana, o docente adquire experiência capaz de inovar e modificar o ensino, tornando a aprendizagem mais nítida. Além disso, é de suma que os docentes recebam uma formação continuada. Melo (2019) apresenta a importância que a formação continuada para professores possui, pois através dessa formação o professor será capaz de inovar em sala de aula.

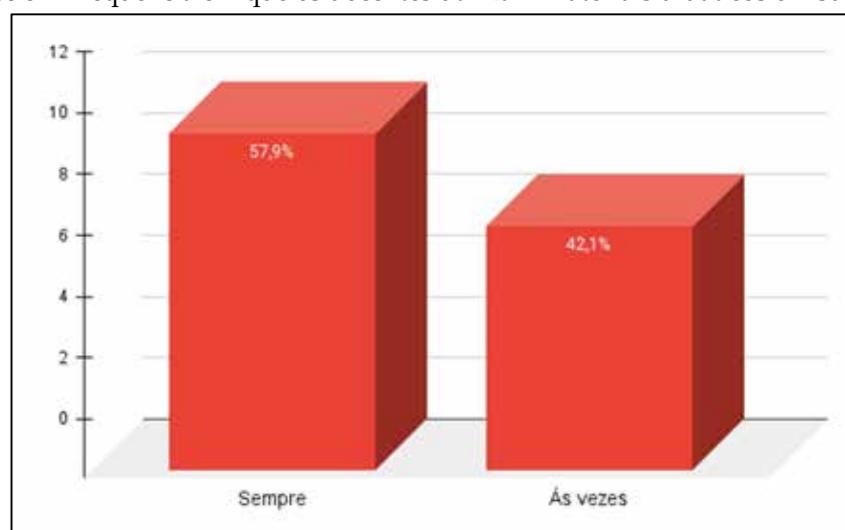
Gráfico 2 -Tempo em que cada pesquisado exerce a profissão de docente



Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados acerca da frequência de utilização de materiais didáticos em sala de aula, 57,9% dos participantes responderam que sempre utilizam estes materiais, já 42,1% dos professores responderam que só utilizam esses materiais às vezes (Gráfico 4). O uso frequente de materiais didáticos em sala de aula é de suma importância, visto que os discentes são atraídos por maquetes, vídeos, imagens, filmes e músicas. Da Frota; Sales (2019), afirma que utilizar métodos didáticos diferenciados nas aulas contribuem para o ensino-aprendizado dos estudantes, refletindo em suas notas o método inovador do docente.

Gráfico 3 – Frequência em que os docentes utilizam materiais didáticos em suas aulas



Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados se o uso de materiais didáticos em sala de aula são importantes, observou-se que 100% dos professores responderam sim. Farias; Cândido (2019), expõe que o uso de materiais didáticos são recursos importantes para

o professor, pois através da utilização desse material em sala de aula, o discente desenvolve habilidades e sua curiosidade é aguçada.

Os docentes foram perguntados sobre quais os materiais didáticos que mais utilizam em suas aulas, nesta questão, eles poderiam escolher mais de uma alternativa. Das 75 respostas, 4% afirmaram que a maquete é um dos materiais didáticos mais utilizados em sala de aula, 16% responderam que utilizam desenhos com seus docentes como forma de dinamizar o conteúdo, 22,7% dos docentes indagaram que os textos xerocados é um dos materiais mais utilizados em suas aulas como material didático, o uso de jogos pelos professores representou 13,3% das respostas, o uso músicas representou 14,7% das respostas dos professores e o uso de filmes foi mencionado por 5,3% dos professores. Mapas e slides representaram consecutivamente 2,7% e 9,3% das respostas obtidas. 12% dos pesquisados afirmaram que utilizam outros materiais didáticos durante suas aulas (Tabela 1).

Um bom exemplo de recursos didáticos diferenciados é a confecção de maquetes expositivas, pois aumenta o interesse do aluno, fazendo com que este venha a absorver com maior clareza o assunto abordado (FREITAG, 2017). Diversos são meios em que os professores podem utilizar como forma de atrair e ensinar de forma lúdica e divertida, fugindo do tradicional quadro e pincel. Bueno; Franzolin (2017), apresenta o uso de materiais impressos como livros paradidáticos, jornais, revistas, recursos audiovisuais como os vídeos, televisão, câmera fotográfica digital, músicas como maneiras inovadoras de ensina ou simplesmente como ferramentas auxiliadoras.

Além disso, o supracitado autor afirma outras opções de materiais lúdicos enriquecem e diversificam o modelo de ensino e que o professor deve levar em conta o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

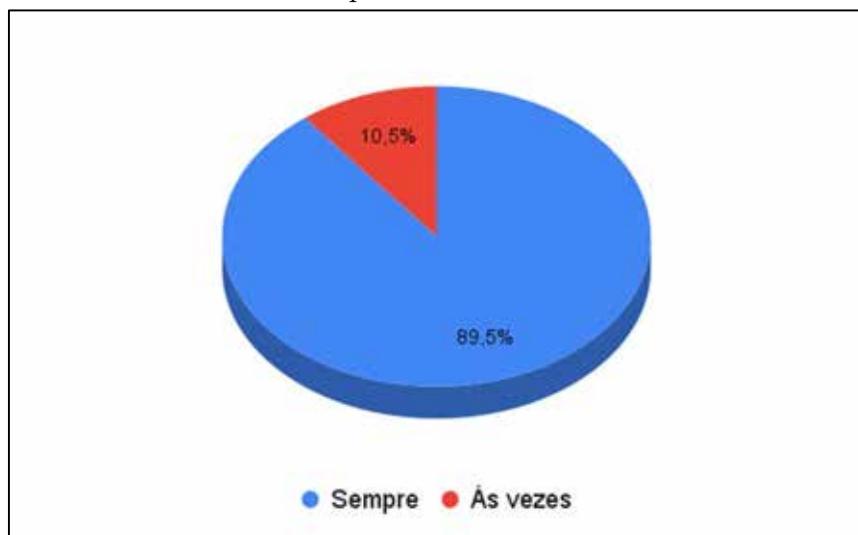
Tabela 1 - Materiais didáticos usados por docentes no ensino de ciências

Materiais Didáticos	Respostas (Quantidade)	Porcentagem
Maquetes	03	4%
Desenhos	12	16%
Textos Xerocados	17	22,7%
Jogos	10	13,3%
Músicas	11	14,7%
Filmes	04	5,3%
Mapas	02	2,7%
Slides	07	9,3%
Outros	09	12%
Total	75	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Quando os professores foram questionados acerca da participação dos alunos em sala de aula, a partir da utilização de materiais didáticos. Dentre os participantes da pesquisa, 89,5% responderam que os materiais didáticos sempre aumentam a participação dos alunos na aula. 10,5% dos participantes consideram que os materiais didáticos provocam um aumento da participação dos alunos na aula em alguns momentos, marcando a opção “às vezes”. Isso pode ser observado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - A participação dos alunos em sala de aula perante a utilização de matérias didáticos pelos docentes.

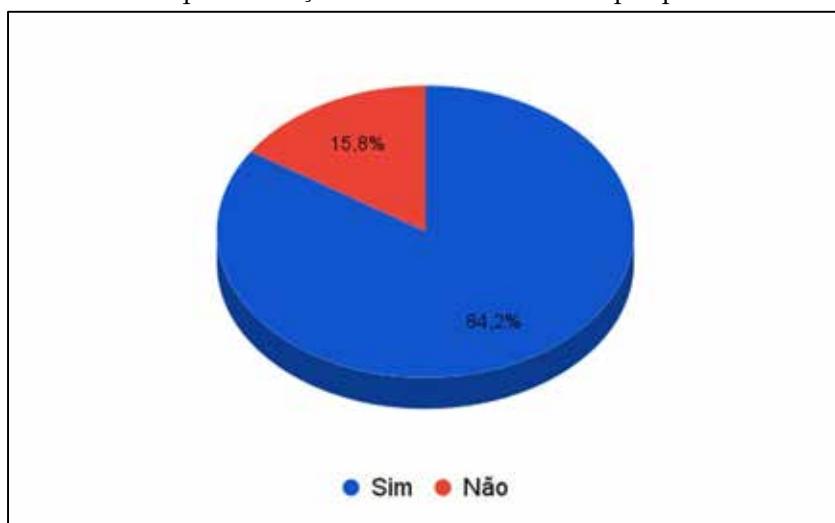


Fonte: Dados da pesquisa

Um estudo realizado por Rando (2020), aponta que a confecção do material didático, dar ao estudante a possibilidade de investigar e buscar mais a respeito do tema abordado na aula, além de auxiliar no processo de interação entre os colegas em sala de aula.

Os voluntários da pesquisa também foram questionados quanto a disponibilização de algum material didático por parte da escola. 84,2% dos participantes afirmaram que escola oferece materiais didáticos. 15,8% dos voluntários da pesquisa, responderam que suas escolas não disponibilizam estes materiais. Estes resultados podem ser observados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Disponibilização de materiais didáticos por parte da escola.



Fonte: Dados da pesquisa

Souza (2007) mostra em seu estudo a importância do uso de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem do aluno, mas ressalta o papel da escola em reconhecer os seus alunos, aplicando seu projeto pedagógico a realidade da escola, além de ressaltar a importância de ofertar os materiais necessários ao professor para a realização do seu trabalho.

Quando questionados a respeito da sua experiência com a produção de recursos didáticos utilizando materiais reciclados, 89,5 % dos participantes da pesquisa responderam que já realizaram a confecção de materiais didáticos a partir do uso de itens reciclados. 10,5% afirmaram que não realizaram a confecção de materiais didáticos com esses recursos.

Em um estudo realizado por Silva (2020) são ressaltados os pontos positivos da produção de materiais didáticos a partir da reciclagem, apontando o baixo custo de investimento e a facilidade de confecção e elaboração dos recursos, que podem ser realizados junto aos estudantes.

Ao serem questionados sobre os benefícios de se utilizar materiais didáticos no ambiente escolar, 17 dos 19 docentes participantes da pesquisa responderam o seguinte:

Docente 1 - Deixa a aula mais dinâmica e os alunos participam e interagem mais sobre o conteúdo abordado.

Docente 2 - Eles aumentam o interesse dos alunos pelo conteúdo que está sendo abordado, já que o material didático tem como principal função prender a atenção dos alunos de uma forma mais confortável e ao mesmo tempo eficaz.

Docente 3 - Chama mais atenção dos alunos.

Docente 4 - Aumento da curiosidade do aluno, bem como melhoria na realização das aulas.

Docente 5 - A criança consegue se concentrar e aprende mais.

A6 - Métodos práticos além do quadro faz com que os alunos fiquem mais curiosos em relação ao conteúdo abordado.

Docente 7 - Melhor engajamento dos alunos com os assuntos ministrados

Docente 8 - Desenvolve as habilidades das crianças e ajuda no aprendizado facilitando a compreensão do educando.

Docente 9 - É que influenciam no aprendizado das crianças

Docente 10 - Ajuda o aluno a alcançar um melhor entendimento da matéria e autonomia pelo fato ele poder buscar conhecimento por si só

Docente 11 - Trabalhar com materiais de didáticos ajuda muito no aprendizado do aluno

Docente 12 - Facilita o meu trabalho e o aprendizado do aluno.

Docente 13 - Desperta o interesse do aluno

Docente 14 - Desperta o interesse e a participação do educando, além de potencializar o aprendizado.

Docente 15 - É uma maneira de envolver os alunos a participarem das aulas com mais interesse...É ótimo.

Docente 16 - A participação dos alunos é bem maior

Docente 17 - Os matérias didáticos possibilitam a instrumentalização do conhecimento científico de modo mais dinâmico e prático.

Existem diversas vantagens que se pode atribuir a confecção dos materiais didáticos e a utilização destes recursos em sala de aula, dentre elas podemos mencionar: a fácil e rápida elaboração e produção do material, pouco gasto econômico, já que o material pode ser feito com materiais reciclados, além da vantagem cognitiva, pois, desenvolve a imaginação dos alunos, a coordenação e criatividade sobre de-

terminado tema, eliminado as dificuldades no conteúdo (FREITAG, 2017; RANDO, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs, como objetivo investigar a percepção dos professores, sobre o uso de diferentes recursos didáticos para o ensino de ciências, por meio de questionário online enviado aos docentes da zona rural e urbana do município de Barreirinhas, Maranhão.

Nesse contexto, todos os professores consideraram o uso de materiais didáticos em sala de aula importante. Por outro lado, nota-se que embora todos os envolvidos reconheçam tal importância, nem todos fazem uso com frequência desses recursos. Pode-se observar a importância da utilização de materiais didáticos em sala de aula, uma vez que estes materiais didáticos atraem os alunos e consequentemente os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores.

Outro ponto relevante da pesquisa é que de acordo com a percepção dos professores os materiais didáticos aumentam a participação dos alunos na aula. Os mais utilizados de acordo com a pesquisa são os textos xerocados, porém, alguns apontaram que fazem uso de maquetes, jogos, filmes e músicas. Em relação à escola, a maioria dos professores responderam que as escolas disponibilizam algum tipo de material didático. É importante destacar que grande parte desses materiais são confeccionados a partir de materiais reciclados, como aponta o questionário.

Entre os benefícios destacados pelos professores quando questionados sobre a utilização de materiais didáticos nas instituições de ensino, foram destacados que os materiais deixam a aula mais dinâmica, os alunos interagem mais sobre os conteúdos abordados, desenvolve as habilidades das crianças e ajuda no aprendizado facilitando a compreensão do educando.

Logo o uso de materiais didáticos, como jogos e maquetes, em salas de aula tem se tornado cada vez mais frequente, pois torna os conteúdos mais fáceis e menos cansativos, tornando o ensino mais eficaz. Dessa maneira os materiais didáticos são mais atraentes que as aulas tracionais, os jogos, por exemplo, despertam o interesse dos estudantes, ao realizar disputas, fazendo com que tenham uma vontade maior de saber determinados conteúdo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ricardo Ribeiro do; BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega. O Role-playing Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes

simultaneamente. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 11, n. 1, p. 103-122, 2011.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2008.

BORGES, Robson Machado; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. O início da docência universitária: a importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmicas. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 7, n. 2, p. 50-62, 2017.

BUENO, C. K.; FRANZOLIN, Fernanda. A utilização de recursos didáticos nas aulas de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XI ENPEC)*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC-3 a, v. 6, p. 1-10, 2017.

CARVALHO, A. M. P.; PEREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DA FROTA, MARIA ELZA SOARES; SALES, Elaine Cristina do Nascimento Sousa. AA IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS COMO FACILITADORES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FÍSICA. *Revista Docentes*, v. 4, n. 8, 2019.

FARIAS, Milena; CÂNDIDO, Larissa. Uso de materiais didático-pedagógicos lúdicos por egressos do PROFMAT e sua influência no aprendizado em Matemática em Alagoas. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 10, n. 6, p. 340-359, 2019.

FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R.; OLIVEIRA, R.C. *Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada*. Química Nova na Escola. v., nº 2, p.101-106, Maio, 2010.

FILHO, J. W. S.; BRITO, C. E. N.; SANTOS, C. L.; ALVES, A. C. M.; Schneider, H. N. Jogo Tartarugas: *objeto de aprendizagem na Educação Ambiental*. 2007. Disponível em:http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jwsf_cenb_cls_acma_hns.pdf. Acesso em 01 nov. 2021

FREITAG, Isabela Hrecek. A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. *Arquivos do MUDI*, v. 21, n. 2, p. 20-31, 2017.

HOEHNKE, K.; KOCH, V.; LUTZ, U. *O Objectivismo na Filosofia e na Metodologia do Ensino*. Lisboa, 2005. Disponível em. Acesso em 13 jan de 2009.

KRASILCHIK, M, *Prática de ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo, EDUSP, 2008.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez, São Paulo, 1996.

LOPES, Alice R. C. *Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico*. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176

MELO, Laís Amaro de. Influência do uso de recursos didáticos no ensino de Biologia em uma escola da rede pública de João Pessoa. 2019.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da UnB, 2006.

MORTIMER, E. F. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos?** Revista Investigações em Ensino de Ciências, vol. 1, n.1, p.20-39, 1996.

PEDROSO, C. V. **Jogos didáticos no ensino de Biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático.** IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba-PR. p. 1-9, 2009.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1969.

CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, C. Didática Geral. 8º ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** 3. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998. 284p. SANTOS C. M. dos. Levando o jogo a sério. Presença Pedagógica. v.4 n.23. set/out. 1998, p. 52-57

RANDO, Ana Luiza Balani et al. A importância do uso de material didático como prática pedagógica. **Arquivos do Mudi**, v. 24, n. 1, p. 107-119, 2020.

RONCA, A. C. C.; ESCOBAR, V. F. Técnicas Pedagógicas: Domesticação ou desafio à participação?. 3º Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

SOUZA, S. E. O USO DE RECURSOS DIDATICOS NO ENSINO ESCOLAR. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007.

SOUZA, Salete Eduardo de; DALCOLLE, Gislaine Aparecida Valadares de Godoy. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi. Maringá, PR**, v. 11, n. Supl 2, p. 110-114p, 2007.

SILVA, Daniel Baptista da; PONTES, Cintia Miranda; PEREIRA, Cláudio Alves. DO LIXO À SALA DE AULA: A TRANSFORMAÇÃO DE MATERIAIS RECICLADOS EM JOGOS DIDÁTICOS PARA USO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 146-159, 2020.



CAPÍTULO 8

FEIRAS CIENTÍFICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

SCIENTIFIC FAIRS: CONTRIBUTIONS TO BASIC EDUCATION

Euricléia de Souza Azevedo¹
Cíntia Grazielle de Souza Raulino²
Dejahyr Lopes Junior³
Marco Hiroshi Naka⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.8

¹ E-mail: euricleia.azevedo@ifms.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8875838653938904>

² E-mail: cintia.raulino@ifms.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4046252349165586>

³ E-mail: dejahyr.lopes@ifms.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6904548896539871>

⁴ E-mail: marco.naka@ifms.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1629411558433107>

RESUMO

Entendemos que as feiras científicas são eventos que, não apenas, estimulam o desenvolvimento de habilidades, mas possibilitam aos estudantes envolvidos intervirem em suas realidades por meio de práticas conscientes e responsáveis. Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação qualitativa exploratória em relação à percepção dos envolvidos na Fecintec sobre sua finalidade, buscando identificar as potencialidades deste tipo de evento para a educação básica de nível fundamental e médio. Os dados foram coletados por meio de formulário eletrônico encaminhado aos orientadores, avaliadores e organizadores da feira, tendo sido analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo. Constatou-se as múltiplas contribuições que o evento oferece aos estudantes e instituições escolares envolvidos, estimulando o desenvolvimento de pesquisas, a partir do ensino fundamental, até a ampliação do processo de alfabetização científica nas escolas.

Palavras-chave: Feira Científica. Pesquisa. Premiação. Avaliação.

ABSTRACT

We understand that science fairs are events that not only stimulate the development of skills, but enable the involved students to intervene in their realities through conscious and responsible practices. This work presents the results of an exploratory qualitative investigation in relation to the perception of those involved in Fecintec about its purpose, seeking to identify the potential of this type of event for basic education at primary and secondary levels. Data were collected through an electronic form sent to the fair's advisors, evaluators and organizers, and analyzed using the content analysis technique. It was verified the multiple contributions that the event offers to the students and involved school institutions, stimulating the development of researches, since from elementary school until the expansion of the scientific literacy process in schools.

Keywords: Scientific Fair. Research. Awarding. Evaluation.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, até a década de 50, o ensino de ciências era caracterizado por muita verbalização e aulas teóricas que tinham como foco o produto final das atividades científicas e o destaque aos aspectos positivos da ciência, sem nenhum questionamento sobre a aplicação do conhecimento produzido ou mesmo da “neutralidade” da ciência. Isso também acontecia em outros países mais avançados.

No final dos anos 50 e início de 60, o mundo ocidental passou por uma crise na ciência e no seu ensino, quando os russos ao lançarem o Sputnik, em 1957, venceram a corrida espacial deixando para trás os Estados Unidos. A partir desse evento, os Estados Unidos investiram uma enorme quantia para alavancar a educação científica naquele país, gerando um movimento que mais tarde se estendeu para outros países, inclusive o Brasil (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006).

Entre as diversas instituições criadas na década de 60, voltadas ao apoio do desenvolvimento do ensino de ciências, os Centros de Ciências, criados em 1963 em seis capitais do país, destacam-se como uma das estratégias pioneiras à iniciação às ciências, possibilitando aos professores e estudantes realizar experimentos fora do ambiente escolar (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006; KRASILCHIK, 2000).

Estes centros proporcionaram o surgimento e a consolidação de inúmeras atividades voltadas para a prática do ensino de ciências, como exemplo a divulgação científica e a iniciação científica na educação básica, entre as quais se destacavam as Feiras de Ciências e os Clubes de Ciências. Em virtude disso, o movimento das Feiras permanece vivo em vários estados do Brasil, evidenciando “modos de superar a ideia de uma ciência como conhecimento estático, para atingir uma amplitude bem maior, de ciência como processo, ciência como modo de pensar, ciência como solução de problemas” (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006, p.16).

Rolan (2016) esclarece que o avanço das Feiras Científicas ocorre desde o início da década de 2000, apontando que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) se refere aos eventos como Feiras e Mostras de Ciência, como formas de popularização da ciência e estabelecendo parcerias para o financiamento destas. Indicando a necessidade de um referencial para os preceitos de uma Feira de Ciência, os dados de sua pesquisa revelam que os professores não têm clareza do objetivo desse tipo de evento. Buscando atender a essa especificidade, a autora propõe a seguinte definição para Feiras de Ciência:

Eventos científicos onde os alunos apresentam atividades, que vêm auxiliar na compreensão e representação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, com o propósito de expressar na prática experimental suas aprendizagens, oportunizando a socialização dos seus conhecimentos com os pares e com a comunidade escolar (ROLAN, 2016, p. 61).

A autora aponta, ainda, para o protagonismo dos estudantes durante as Feiras Científicas, compartilhando conhecimentos, mobilizando outros estudantes e integrando com a comunidade. Com isso, tais espaços aparecem como momento de socialização de saberes, estímulo ao protagonismo juvenil e à divulgação científica (ROLAN, 2016).

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta os resultados da investigação qualitativa exploratória a respeito da percepção dos envolvidos na Feira de Ciências e Tecnologia de Campo Grande - Fecintec sobre sua finalidade, buscando identificar as potencialidades deste tipo de evento para a educação básica de nível fundamental e médio.

2 AS CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS FEIRAS CIENTÍFICAS

O conhecimento é inerente ao homem. Construído sob diferentes perspectivas; mito, religião, senso comum, filosofia e ciência, define a forma como enxergamos o mundo e nos relacionamos com ele. Desde os primórdios da humanidade, com a fabricação de ferramentas rústicas para atender as necessidades mais básicas, o homem intervém na natureza por meio de técnicas que eram repassadas empiricamente de geração para geração. Com o decorrer do tempo, buscando respostas e soluções, muitos pensadores se debruçaram em vista de compreender e explicar os fenômenos, resultando daí grandes invenções que impactaram a humanidade, como a roda, a alavanca e o desenvolvimento da agricultura – marcos da Ciência, assim como o domínio do fogo (VARGAS, 1992).

A forma de conceber e de construir o conhecimento foi evoluindo em diversos aspectos, como consequência, com a melhor compreensão e explicação para alguns fenômenos, evoluem também as técnicas utilizadas. De acordo com Vargas (1992, p.99), “técnica é um saber fazer que caracteriza a presença de uma cultura humana”. O aprimoramento dessas técnicas apoiado na ciência e na tecnologia possibilitou o desenvolvimento em diversas áreas: na medicina, nas engenharias, na agricultura, na arquitetura, nas artes e nas atividades do dia a dia. E esse movimento é contínuo, dada a ânsia pelo saber ser uma característica do ser humano e de suas necessidades infinitas.

A sociedade vem se transformando em um ritmo acelerado, em diversos aspectos e, inevitavelmente, essas transformações refletem na sala de aula, impondo à educação novas realidades e desafios. As escolas, até há algumas décadas, recebiam seus alunos para transmitir o conhecimento que detinham. Hoje recebem seus alunos com uma imensa bagagem de informações que, não raro, os professores desconhecem. Antes o conhecimento transitava em via de mão única, no sentido escola-comunidade, o que justificava a instituições educativas terem o status de centro do saber. Atualmente o fluxo segue em via de mão dupla, com um fluxo intensificado de informações. Embora persista na prática de alguns profissionais o método de

transmissão de conteúdo, hoje temos outra perspectiva para o ensino de ciências (CHASSOT, 2003).

Chassot (2003) aponta a ciência como uma linguagem que capacita o alfabetizado cientificamente à leitura da natureza e defende a alfabetização científica como uma das dimensões para potencializar alternativas que favorecem uma educação mais comprometida. Ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar que não há consenso em relação à definição do conceito de alfabetização científica. Sasseron e Carvalho (2016), buscando compreender como essa ideia é discutida e identificar quais habilidades são necessárias ao alfabetizado cientificamente, esclarecem:

Devido à pluralidade semântica, encontramos hoje em dia, na literatura nacional sobre ensino de Ciências, autores que utilizam a expressão “Letramento Científico” (Mamede e Zimmermann, 2007, Santos e Mortimer, 2001), pesquisadores que adotam o termo “Alfabetização Científica” (Brandi e Gurgel, 2002, Auler e Delizoicov, 2001, Lorenzetti e Delizoicov, 2001, Chassot, 2000) e também aqueles que usam a expressão “Enculturação Científica” (Carvalho e Tinoco, 2006, Mortimer e Machado, 1996) para designarem o objetivo desse ensino de Ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida. Podemos perceber que no cerne das discussões levantadas pelos pesquisadores que usam um termo ou outro estão as mesmas preocupações com o ensino de Ciências, ou seja, motivos que guiam o planejamento desse ensino para a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio-ambiente (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60).

Pella e seus colaboradores (1966 apud SASSERON; CARVALHO, 2011) explicam que, para uma pessoa ser considerada alfabetizada cientificamente, deve ter conhecimento das relações entre ciência e sociedade; saber sobre a ética que monitora o cientista; conhecer a natureza da ciência; diferenciar ciência de tecnologia; possuir conhecimento sobre conceitos básicos das ciências; e, por fim, perceber e entender as relações entre as ciências e as humanidades.

Hazen e Trefil (1991) sugerem que à população em geral não é necessário saber fazer pesquisa científica, mas devem saber que os conhecimentos produzidos pelos cientistas podem resultar em avanços e consequências para si e para a sociedade. Definem alfabetização científica como o conhecimento necessário para compreender o resultado divulgado pela ciência, e que além de fatos, conceitos e teorias científicas deve-se conhecer também um pouco sobre a história e a filosofia das ciências.

Tais colocações coadunam com a perspectiva de formação que estimula o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos estudantes intervirem na sua realidade. A partir da década de 1980, tal estímulo se materializa com o surgimento dos programas de bolsas para atender às pesquisas no ensino médio, mantidos pela Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ) e pelas Fundações de Amparo às Pesquisas

Estaduais (FAP). Em 2010, o CNPq instituiu o programa institucional de bolsa de iniciação científica para o ensino médio (OLIVEIRA, 2020).

Com o aumento na produção científica no ensino básico, ocorre a necessidade de criar formas de compartilhar esses conhecimentos, sendo o movimento das feiras uma das formas que busca a superação da ideia de ciência enquanto conhecimento estático, demonstrando a possibilidade de entendê-la como forma de pensamento e de solução de problemas (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006). Como explica Mancuso (2006), as

Feiras de Ciências são eventos sociais, científicos e culturais realizados nas escolas ou na comunidade com a intenção de, durante a apresentação dos estudantes, oportunizar um diálogo com os visitantes, constituindo-se na oportunidade de discussão sobre os conhecimentos, metodologias de pesquisa e criatividade dos alunos em todos os aspectos referentes à exibição dos trabalhos (MANCUSO, 2006 apud MANCUSO; LEITE FILHO, 2016, p.20).

As primeiras feiras de ciências ocorreram no Brasil na década de 1960, na cidade de São Paulo, seguida por outras em cidades do interior do Estado de São Paulo. No Rio Grande do Sul, protagonista no desenvolvimento das feiras científicas, o seu primeiro registro data de 1965, inspirado nas feiras paulistas. Mas a partir de 1969, o Centro de Treinamento para Professores de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS), sediado em Porto Alegre, assumiu o controle das feiras de ciências no estado ao centralizar a organização e avaliação, além de incentivar o maior número de eventos possíveis. Foi o responsável pelas maiores feiras regionais na época, criando-se em 1991 o Programa Estadual de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul, sob responsabilidade do Centro de Treinamento (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006).

O estímulo à participação dos estudantes da educação básica em pesquisas científicas é fundamental na valorização da ciência e na aproximação de cada vez mais pessoas à ciência. Reginato, Amaral-Rosa e Lima (2020) constataram em seu trabalho que, durante a atividade de pesquisa, o estudante amplia sua capacidade de questionamento, compreensão, argumentação, autonomia, o pensamento crítico, além de refinar sua habilidade de construir um diálogo construtivo.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Constituindo a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, os Institutos Federais são autarquias federais especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, nos níveis básico e superior, pluricurriculares e multicampi. Possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Ao observar suas finalidades e características identifica-se os elementos que os caracterizam como uma política

educacional que assume um compromisso de educação transformadora, pública e de qualidade, integrando em si trabalho, cultura, ciência, tecnologia e sociedade (BRASIL, 2008).

Nesse cenário, na região Centro-Oeste do país, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), com campi instalados em dez municípios e área de abrangência que se estende a todo o estado de Mato Grosso do Sul, é o ambiente onde se desenvolve esta pesquisa, precisamente no Campus Campo Grande, na capital do Mato Grosso do Sul. No ano de 2012, o IFMS realizou a primeira edição das Feiras de Ciências e Tecnologia, inicialmente no município de Corumbá e gradualmente foi se estendendo às demais unidades, sendo hoje realizadas nos dez campi espalhados pelo estado. Esses eventos têm ganhado destaque nas regiões onde estão instalados os campi, com a participação de estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, além do próprio Instituto, que juntamente com seus orientadores apresentam trabalhos de iniciação científica aos visitantes e aos avaliadores.

Em Campo Grande acontece a Feira de Ciência e Tecnologia de Campo Grande (Fecintec), que teve a sua primeira edição em setembro de 2014, passando no ano seguinte a ser realizada no mesmo mês da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), em outubro. Nos campi, as Feiras acontecem concomitante à Semana de Ciência e Tecnologia (SCT), outro importante evento realizado pelo IFMS, desde 2010, voltado ao desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Inovação.

A cada ano, a Fecintec atrai a participação de estudantes de escolas públicas e privadas, assim como a comunidade que prestigia as apresentações dos trabalhos expostos e as atividades artísticas nas cerimônias de abertura e encerramento da Feira. Além disso, pode ser vitrine para projetos com caráter inovador, oportunizando contato entre empreendedores. Esse alcance se dá em virtude da divulgação do evento nas redes sociais da instituição e nos meios de comunicação locais.

Desta forma, o contexto desta pesquisa é a Fecintec, realizada anualmente, de forma presencial, nas dependências do IFMS - Campus Campo Grande. Porém, no início de 2020, em decorrência do cenário de pandemia da Covid-19, que impôs a necessidade de isolamento social, a instituição, seguindo às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), suspendeu suas atividades presenciais, com o propósito de evitar a propagação do vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19. Diante disso, as edições de 2020 e 2021 tiveram que ser adaptadas para o formato virtual. A última edição presencial da Fecintec, em 2019, contou com um público estimado de 1100 pessoas, no período de 02 a 04 de outubro daquele ano.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho trata-se de uma pesquisa aplicada. As características do objeto de estudo o remete ao campo das Ciências Sociais, anunciando assim seu caráter qualitativo. A abordagem qualitativa permite responder questões das relações humanas, processos e fenômenos que não podem ser quantificados (MINAYO 2002).

Ao considerar seu objetivo geral, classifica-se como pesquisa exploratória. Em geral, envolve levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas que tiveram experiências com o problema e análise de exemplos. A pesquisa exploratória possibilita maior proximidade com o problema com vistas a torná-lo mais evidente, facilitando o seu entendimento (GIL, 2002).

O critério estabelecido para definição do grupo participante da pesquisa foi ter sido avaliador ou orientador na Fecintec, nas edições 2018 e/ou 2019, ou ter participado da equipe organizadora da Feira em qualquer um dos dez campi do IFMS, nas edições 2018 e/ou 2019. Na coleta dos dados necessários para o atendimento dos objetivos deste trabalho utilizou-se como instrumento um questionário semiestruturado, no formato eletrônico (google forms), encaminhado via e-mail. Responderam ao questionário 59 pessoas, sendo 32 avaliadores, 15 organizadores e 12 orientadores.

Para esse trabalho, três questões visam atender ao objetivo específico de conhecer qual a percepção dos participantes da pesquisa quanto à finalidade da Fecintec: Qual o seu entendimento quanto à finalidade da Fecintec? Como a premiação contribui para o atendimento dessa finalidade? Como a avaliação realizada durante a Fecintec contribui para a finalidade que você apontou?

A metodologia aplicada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, a qual Bardin (1977) conceitua como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise seguiu as fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1997). Tendo em vista preservar o anonimato dos respondentes, a identificação foi feita por letras que representam seus grupos, sendo utilizada A para avaliadores; OT para orientadores e OR para organizadores, e a sequência numérica de acordo com a ordem de respostas. Os resultados da análise estão apresentados na próxima seção. A metodologia deve

explicitar como o trabalho foi conduzido e ordenar os procedimentos cronologicamente ou por tipo de procedimento; os métodos incomuns ou mais avançados exigem citação de literatura; cuidado para não confundir resultados com procedimentos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas à questão que verifica o entendimento quanto à finalidade da Fecintec foram sistematizadas na Tabela 1. Verificou-se que a finalidade principal da Fecintec é entendida com diferentes ênfases pelos grupos que participam do evento: enquanto os avaliadores destacam o fomento à pesquisa (40,63%), os organizadores enfatizaram a divulgação científica (46,67%) e os orientadores apontaram igualmente dois itens: fomento à pesquisa (41,67%) e introdução à pesquisa científica/tecnológica (41,67%).

Tabela 1 - Categorias referentes ao entendimento dos respondentes sobre finalidade da Fecintec

CATEGORIAS	Qual o seu entendimento quanto à finalidade da Fecintec?							
	Avaliadores		Orientadores		Organizadores		Geral	
Introdução à Pesquisa Científica/Tecnológica	10	31,25%	5	41,67%	6	40,00%	21	35,59%
Estímulo ao estudo	1	3,13%	-	-	-	-	1	1,69%
Divulgação Científica	9	28,13%	4	33,33%	7	46,67%	20	33,90%
Fomento à Pesquisa	13	40,63%	5	41,67%	3	20,00%	21	35,59%
Desenvolvimento pessoal	5	15,63%	-	-	2	13,33%	7	11,86%
Interação social	9	28,13%	1	8,33%	3	20,00%	13	22,03%
Vivenciar novas experiências	2	6,25%	-	-	-	-	2	3,39%

Fonte: Elaborada pelos autores

Além dos organizadores, a divulgação científica aparece como principal finalidade da Feira por 33,33% dos Orientadores e 28,13% dos Avaliadores. Neste sentido, o entendimento dos grupos alinha-se ao que menciona Rolan (2016, p.37), ao indicar que o objetivo dos eventos científicos é “a divulgação à sociedade de todos os debates, interações dialógicas e conclusões de propostas de desenvolvimento para o bem comum” destacando que:

“A Feira de Ciências, enquanto evento científico, contempla o momento de divulgação e explanação à comunidade dos resultados obtidos em um período de estudos, pesquisas e investigações, ampliando debates e dando aporte teórico/

prático que venha fundamentar ações relevantes para fomentar o desenvolvimento da sociedade no seu ínterim" (ROLAN, 2016, p.37).

Citadas por 35,59% de todos os participantes da pesquisa, as categorias Fomento à pesquisa e Introdução à pesquisa científica/tecnológica são categorias que cooperam entre si. Neste sentido, o Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica do IFMS (Pitec), que prevê a concessão de bolsas ou auxílios para estudantes participantes de projetos de pesquisa, e a realização das Feiras de Ciências, são ações estratégicas que coadunam com o entendimento apontado pelos respondentes acerca da finalidade da Feira.

Relevante mencionar que os aspectos que teriam um impacto de cunho individual como vivenciar novas experiências, estímulo ao estudo e desenvolvimento pessoal apareceram com menor expressividade nas respostas. Uma explicação possível estaria no fato de serem aspectos inerentes aos estudantes envolvidos no evento, que não foram o foco da presente pesquisa. Contudo, tais dados se aproximam dos achados de Oliveira (2020) quanto ao desenvolvimento de pesquisa colaborar para a motivação dos estudantes para a aquisição de novos conhecimentos, além de favorecer uma maior aproximação dos alunos à cultura científica, com reflexos em sua instituição escolar, que se aproxima cada vez mais das universidades e da sociedade. Assim,

O reflexo social fica evidente na elaboração de projetos realizados que almejam a solução de problemas da comunidade onde vivem, utilizam de conhecimentos adquiridos em teorias vistas em sala de aula e que, ao desenvolverem seus projetos, conseguem colocá-las em prática, ampliando a produção científica e tecnológica, acabando por despertar a vocação científica nos alunos participantes (OLIVEIRA, 2020, p. 154).

Nesse sentido, na Tabela 2, em que são apresentadas as categorias referentes à contribuição da premiação para finalidade da Fecintec, destaca-se "Incentivo à realização de pesquisas" citada por 75% dos avaliadores, 58,33% dos orientadores e 60% dos organizadores. Constata-se que ser premiado em uma Feira Científica é entendido como um reconhecimento pelo seu trabalho e confirmação do potencial dos envolvidos no desenvolvimento de pesquisas. Tal resultado pode servir como encorajamento para que outros estudantes e professores se envolvam com a pesquisa científica/tecnológica, reorganizando paradigmas educacionais e motivando a busca por respostas e o questionamento da realidade. Em contraposição a essa ideia, Mancuso (1993) aponta que a premiação pode comprometer a qualidade da educação científica, uma vez que estimula a competição. No entanto, por outro lado, o autor afirma que essa competição pode estimular o senso crítico, ainda que se mostre tendencioso nessas situações.

Tabela 2 - Categorias referentes à contribuição da premiação para finalidade da Fecintec

CATEGORIAS	Como a premiação contribui para o atendimento dessa finalidade?						
	Avaliadores	Orientadores	Organizadores	Geral			
Introdução à Pesquisa Científica/Tecnológica	1	3,13%	-	-	1	6,67%	2 3,39%
Divulgação Científica	-	-	1	8,33%	-	-	1 1,69%
Fomento à Pesquisa	1	3,13%	-	-	1	6,67%	2 3,39%
Desenvolvimento pessoal	1	3,13%	3	25,00%	-	-	4 6,78%
Vivenciar novas experiências	-	-	-	-	1	6,67%	1 1,69%
Estímulo à competitividade	5	15,63%	1	8,33%	7	46,67%	13 22,03%
Incentivo à realização de Pesquisas	24	75,00%	7	58,33%	9	60,00%	40 67,80%
Aprimoramento dos trabalhos apresentados na Feira	10	31,25%	1	8,33%	1	6,67%	12 20,34%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Por outro lado, a categoria Estímulo à competitividade possui 46,67% das respostas dos Organizadores, 15,63% dos Avaliadores e 8,33% dos Orientadores. Nessa categoria, há respostas que denotam à competitividade uma conotação positiva, como a do respondente OT12: “Ser competitivo é com certeza um estímulo em fazer um projeto cada vez melhor”. Enquanto outras denotam uma conotação negativa como a do respondente A15: “No meu entendimento, premiações são desnecessárias e incentivam uma competitividade que não se relaciona com o principal objetivo da pesquisa científica”. Há, ainda, aquelas que revelam o desconhecimento de premiações como, por exemplo, a do respondente A21 “Desconheço informações sobre premiações”.

Em sua pesquisa, Ramos (2017) verificou que alguns estudantes eram motivados a elaborarem trabalhos de pesquisa já com o foco em possíveis premiações, algo observado por parte dos orientadores participantes como uma dificuldade no desenvolvimento dos trabalhos. Oiagen, Bernard e Souza (2013) apontam que o caráter competitivo das Feiras atende às expectativas de sujeitos e instituições que utilizam as premiações como forma de promoção e divulgação, causando resistência ao estabelecimento de outros tipos de avaliações.

Aumentando a contradição a respeito das premiações, outra categoria citada por 20,34% dos respondentes em geral, é a contribuição para o aprimoramento dos

trabalhos apresentados durante a Feira. Tal categoria foi destaque, em especial, entre os avaliadores (31,25%) que creditam a premiação tal possibilidade. Pinto (2014) ressalta o caráter motivador das premiações ao instigar o desenvolvimento de uma boa pesquisa, o que, consequentemente, envolve o desenvolvimento ou aprimoramento de diferentes habilidades e conhecimentos dos estudantes, levando ao seu crescimento pessoal. Contudo, Oliveira (2020) verificou que nem sempre os orientadores concordam com a avaliação que resulta na premiação, considerando que os critérios avaliativos não são claros e que alguns avaliadores não possuem domínio do assunto do projeto, prejudicando-os em suas pontuações.

Na presente pesquisa, os dados referentes a como a avaliação contribui para a finalidade da Fecintec, apontam de forma categórica para sua importância no aprimoramento dos trabalhos que são desenvolvidos, como pode ser observado na Tabela 3. Pode-se inferir que, mesmo com as questões subjetivas inerentes a qualquer avaliação, esta etapa é importante ao apontar as potencialidades e fragilidades dos trabalhos apresentados. Nesse sentido,

As feiras de ciências constituem-se em momentos importantes no que tange à possibilidade de disseminação da produção científica dos envolvidos, caracterizando uma oportuna troca de experiências e conhecimentos, além do despertar para a continuidade dos trabalhos e o aprofundamento teórico-prático dos mesmos. Este aprofundamento gera a oportunidade da vivência de metodologias diferentes daquelas habitualmente desenvolvidas no ensino formal (OAIGEN; BERNARD; SOUZA, 2013, p. 93).

Tabela 3 - Categorias referentes à contribuição da avaliação para finalidade da Fecintec

CATEGORIAS	Como a avaliação realizada durante a Fecintec contribui para a finalidade que você apontou?						
	Avaliadores		Orientadores		Organizadores		Geral
Introdução à Pesquisa Científica/Tecnológica	1	3,13%	1	8,33%	-	-	2 3,39%
Estímulo ao estudo	2	6,25%	-	-	-	-	2 3,39%
Divulgação Científica	1	3,13%	-	-	-	-	1 1,69%
Fomento à Pesquisa	1	3,13%	-	-	1	6,67%	2 3,39%
Desenvolvimento pessoal	3	9,38%	3	25,00%	2	13,33%	8 13,56%
Interação social	1	3,13%	-	-	-	-	1 1,69%
Estímulo à competitividade	-	-	-	-	5	33,33%	5 8,47%
Incentivo à realização de Pesquisas	-	-	-	-	1	6,67%	1 1,69%

Aprimoramento dos trabalhos apresentados na Feira	10	31,25%	5	41,67%	9	60,00%	24	40,68%
Seleção dos trabalhos apresentados	13	40,63%	-	-	-	-	13	22,03%
Formato da avaliação	-	-	1	8,33%	-	-	1	1,69%
Verificar a participação do estudante na pesquisa	-	-	1	8,33%	-	-	1	1,69%
Não contribui para a finalidade da Feira	-	-	-	-	1	6,67%	1	1,69%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Outras categorias destacaram-se quando se observa os diferentes grupos da pesquisa. Entre os avaliadores, esta etapa é considerada importante por permitir a seleção dos trabalhos apresentados, remetendo à tradição da avaliação classificatória. Essa percepção reforça que o modelo adotado é característico de exame, com caráter classificatório e seletivo, e não de avaliação, que devem ser diagnósticas e inclusivas, conforme afirma Luckesi (2014). Em concordância, Hoffmann (2015) esclarece que a concepção mediadora de avaliação é multidimensional e subjetiva, tendo por propósito a melhoria da aprendizagem, promovendo o envolvimento interativo do sujeito.

Entre os orientadores, 25% citaram o desenvolvimento pessoal dos estudantes em suas respostas, mais uma vez demonstrando como a avaliação está associada culturalmente à comprovação da aprendizagem e/ou do desenvolvimento. Isso fica ainda mais evidente quando se verifica que, quando pensada no aspecto da função da Fecintec, essa mesma categoria só não aparece entre as respostas dos orientadores. Nesse sentido, Pinto (2014) ressalta que os professores orientadores também precisam passar por formação contínua para a condução adequada de um projeto científico, favorecendo sempre que possível a interdisciplinaridade, a interlocução com instituições de ensino superior e o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com o trabalho com pesquisa.

Entre os organizadores também se destacou a avaliação como estímulo à competitividade (33,33%), coerente com a resposta anterior que colocava a premiação também relacionada a tal categoria (46,67%). Oliveira (2020) explica que persistem as feiras em escolas com modelos ultrapassados e sem cunho científico, mais próximos de exposições de seminários sobre determinado assunto. Como a pesquisa da autora foi realizada na mesma instituição que a do presente trabalho, infere-se que

os organizadores podem ter contato com trabalhos que não atendem aos critérios de pesquisa científica ou tecnológica, enfatizando a necessidade de uma maior competitividade que permita um maior número de trabalhos que possam ser selecionados para as Feiras, ou mesmo para que possam credenciar pesquisas com maior rigor científico ou relevância em Feiras com maior abrangência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Feiras Científicas demonstram um grande potencial para a Educação Básica ao contribuir com a iniciação científica, fomento à pesquisa nessa etapa da educação e à divulgação científica. Iniciando pela alfabetização científica, colabora também para a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica dos estudantes. As instituições escolares que participam ou desenvolvem esses eventos podem se beneficiar com o envolvimento e dedicação dos estudantes ao estudo e resolução de problemas da comunidade, engajando professores e turmas em atividades complexas e desafiadoras.

Por outro lado, fica explícito o caráter ambíguo e complexo das premiações, uma vez que ao mesmo tempo que motivam alguns na busca da excelência e do desenvolvimento de trabalhos rigorosos e completos, faz com que se exacerbe a competitividade, o que pode desfavorecer um ambiente de trocas e interlocução entre pesquisas e pesquisadores.

Constata-se a validade da organização, divulgação e participação em eventos científicos, sendo importante que as instituições escolares invistam em formação continuada aos professores quanto ao trabalho com pesquisas e projetos, incentivando os trabalhos interdisciplinares e colaborando para a formação de cidadãos críticos e capazes de buscar soluções para os problemas que se apresentam em sua realidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 2008.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAZEN, R. M.; TREFIL, J., *Science Matters. Achieving scientific literacy.* New York: Anchor Books Doubleday, 1991.

HOFFMANN, Jussara. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: Congresso Internacional De Tecnologia Na Educação. 2015. p. 1-7.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva** [online]. 2000, v. 14, n. 1 pp. 85-93. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>>. Acesso em: 10 nov. 2021

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** Cortez editora, 2014.

MANCUSO, R. **A Evolução do Programa de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul:** avaliação tradicional x avaliação participativa. 1993.

MANCUSO, R.; LEITE FILHO, I. Feiras de ciências no brasil: uma trajetória de quatro décadas. In. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.11-43.

MINAYO, C. S. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21.ed. Petrópolis: Vozes; 2002. p.9 -29.

OAIGEN, E. R.; BERNARD, T.; SOUZA, C. A. Avaliação do evento feiras de ciências: aspectos científicos, educacionais, socioculturais e ambientais. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 5, n. 5, 2013. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/367/361> Acesso em 01 Dez. 2021.

OLIVEIRA, E.M. **As feiras de ciências e tecnologia do IFMS:** disseminação de conhecimentos com perspectivas de desenvolvimento. 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

PINTO, J. A. F. **Feira de ciências, iniciação a pesquisa e comunicação de saberes:** o relato de uma experiência. Campina Grande/PB. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2101> Acesso em 01 Dez. 2021

RAMOS, A. E. S. **Feiras de Ciências:** Instrumento de divulgação científica e tecnológica ou incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. 2017. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

REGINATO, A. E.; AMARAL-ROSA, M. P.; LIMA, V. M. R. Contribuições da pesquisa em sala de aula para formação integral: percepções de egressos do Ensino Médio. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 3, p. 118 a 139, 13 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11781/7518> Acesso em 25 nov. 2021

ROLAN, C.V. **Feiras de Ciências e Mostras Científicas:** Debate e proposta sobre seus conceituais. 2016. 68 fl. Dissertação (Mestrado), Instituto Federal Sul-Rio-Grandeense Campus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, Pelotas, 2016.

SASSERON, L.H.; DE CARVALHO, A.M.P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016.

VARGAS, M. Ciência, técnica e tecnologia. **Revista USP**, nº 14, p.96-103, São Paulo, 1992.

CAPÍTULO 9

O USO DO SMARTPHONE COMO FERRAMENTA POSITIVA NAS EXTENSÕES E FEEDBACKS EDUCACIONAIS

THE USE OF THE SMARTPHONE AS A POSITIVE TOOL IN EDUCATIONAL EXTENSIONS AND FEEDBACKS

Luciana de Lima Reis¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.9

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, luciareis24@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade analisar a eficácia do smartphone como ferramenta positiva nas extensões e feedbacks na atividade docente, de modo que se estenda o conteúdo escolar para além do ambiente circunscrito pela sala de aula tradicional, desperte no aluno o interesse pelos conteúdos aplicados e se torne responsável e comprometido com seus estudos de forma a organizar-se no espaço e tempo que o mesmo possui e, por conseguinte estreitar laços entre escola, aluno e família. Com esse intuito, a pesquisa pode ser ainda classificada como estudo bibliográfico e pesquisa de campo, esse último dá-se numa abordagem quali-quantitativo, que após análise de dados e exploração de campo, evidencia-se a eficácia do projeto executado.

Palavras-chave: smartphone; feedbacks; Ensino-aprendizagem; Tecnologias Educacionais.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the effectiveness of the smartphone as a positive tool in the extensions and feedbacks in the teaching activity, so that the school content is extended beyond the environment circumscribed by the traditional classroom, awakening in the student the interest in applied and become responsible and committed to your studies in order to organize yourself in the space and time that it has and, therefore, strengthen ties between school, student and family. For this purpose, the research can also be classified as a bibliographic study and field research, the latter taking a quali-quantitative approach, which, after data analysis and field exploration, shows the effectiveness of the executed project.

Keywords: Smartphone; Feedbacks; Teaching-learning; Educational Technologies.

1 INTRODUÇÃO

As discussões advindas nesse trabalho são resultados de um trabalho de conclusão de curso da turma de Informática na Educação em nível de pós-graduação, lato sensu, realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Tendo como paradigma a elaboração de propostas pedagógicas voltadas a exercitar na prática o uso de tecnologias educacionais dentro de sala de aula.

Para isso, buscamos investigar as contribuições provenientes da implementação do smartphone no ambiente educacional como recurso de apoio à ativida-

de docente, bem como extensão informativa para os espaços além da sala de aula formal. Evidenciando que as tecnologias educacionais devem permear toda a vida formativa dos educandos, auxiliando na aproximação da relação professor-aluno.

O smartphone se tornou uma ferramenta indispensável nos últimos anos para pessoas de todas as idades, acompanhando-as nos mais diversos ambientes em que estão inseridas. Várias ações são possíveis com uso desse aparelho, por exemplo, gerenciar conta bancária, gerenciar contas de e-mail, fazer compras e pesquisas online, entre outras.

Partindo da constatação da eficiência do celular inteligente, é difícil não pensá-lo como ferramenta de aprendizado. O celular tem tomado à atenção do alunado em todos os níveis. Durante as aulas, a divisão da atenção dos alunos entre o professor e esse recurso tecnológico é um fato. A partir dessa realidade, percebe-se que esse aparelho pode auxiliar na execução de atividades escolares, principalmente extraclasse.

Levando em consideração os objetivos aqui traçados, organizamos o referido trabalho em dois tópicos principais de discussão. Inicialmente o tópico intitulado: Educação e Tecnologia, no qual discorre sobre os percalços educacionais aos novos tempos com a indicação de inclusão das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) no ambiente educacional, diminuindo a distância entre a demanda da sociedade e a ação docente.

Já no tópico seguinte, denominado: Análise e interpretação dos dados, discorremos sobre os procedimentos metodológicos de base quali-quantitativa a fim de compreender as percepções dos discentes sobre a utilização do smartphone em sala de aula, aplicado a uma turma do 6º ano do ensino fundamental.

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

A educação naturalmente passa por transformações, atualmente ela exige que a transmissão de conhecimento entre professor e aluno aconteça de forma dinâmica. A aula requer do professor muito mais que domínio de conteúdo, requer que suas metodologias de ensino sejam combinadas às novas tecnologias, visto que a maioria tem já acesso à mesma.

Contudo, é imprescindível fazer uma análise da inclusão de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no ambiente escolar, para que os alunos estejam preparados para usufruir o melhor que essa realidade pode oferecer.

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornam-se educativo. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem de casa acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância [...] (GADOTTI, 2001, p.13).

Direcionado pela fala de Gadotti, percebe-se claramente que as tecnologias são uma forma de tornar a educação mais dinâmica, não se restringindo somente à escola e à sala de aula, mas nos mais variados ambientes.

Sancho (2006) cita que um dos efeitos da tecnologia é alterar a estrutura de interesses, o que tem consequências importantes na avaliação do que se considera prioritário, importante, fundamental ou obsoleto e também na configuração das relações de poder. Em âmbito educacional, o papel da tecnologia é provocar o aluno para que saia da situação de inércia e possa alcançar seus objetivos.

[...] mudam o caráter dos símbolos, quando o primeiro ser humano começou a realizar operações comparativamente simples [...], passou a mudar a estrutura psicológica do processo de memória, ampliando-a para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. [...] (SANCHO, 2006, p.16)

Sancho (2006) indica também que trabalhar na educação com o intuito não somente de repassar conteúdo, mas despertar no aluno o interesse e a curiosidade para o novo, é promover o educando para a função pesquisador, preocupado com o presente e o futuro.

Em meio a tanta evolução da tecnologia, evidencia-se que não fazer uso dela no ambiente escolar é algo difícil de imaginar. Se bem planejada, essa união torna-se favorável ao aprendizado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, determina em sua quarta competência geral na educação básica que se deve,

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticos, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 11)

Percebe-se que dentro das diferentes linguagens a serem trabalhadas existe a linguagem digital, uma forma de usar a tecnologia para absorver a atenção do aluno como facilitador de aprendizagem. Cabe à escola propiciar meios de encontro e manuseio das tecnologias de forma que expanda o conhecimento e o aprendizado do estudante em todo ambiente que se encontrar.

2.1 O smartphone

Os aparelhos celulares inteligentes são uma das maiores ferramentas de entretenimento na atualidade, principalmente através das redes sociais, jogos, portais

de notícias. Pesquisar sobre o uso do aparelho celular dentro e fora da sala de aula ajuda a compreender o que se pode fazer para ter a atenção e um melhor rendimento escolar por parte do aluno.

O aparelho celular, smartphone, tem se tornado uma ferramenta multiuso de forma que o utilizamos com finalidades diversas como, por exemplo: controle de TV, fazer transferência bancárias e ver saldos de conta, fazer compras sem sair de casa, em lojas virtuais de forma a facilitar a vida do homem, ter o controle de quem entra e sai de seu estabelecimento por meio de monitoramento, ter cesso rápido a correspondência de e-mails.

Ainda sobre finalidade do smartphone pode-se ressaltar sua eficácia no âmbito educacional, o estreitamento de diálogo entre professor e aluno de forma que muitas vezes o aluno recorre ao celular para se dirigir ao professor para então tirar suas dúvidas. É possível com celular projetar suas aulas com auxílio de projetor. Criar grupos em redes sociais com finalidade de contribuir com o aprendizado de seus alunos, compartilhando links que contemplem os assuntos trabalhados em sala de aula de modo a estruturar o aprendizado dos alunos.

Assim, dessa forma o celular facilita e muito a vida das pessoas, ainda por ele se guarda arquivos que quando necessário pode - se recorrer a ele para acessar dispensando o uso de um desktop, tirar possíveis dúvidas que repentinamente aparece enquanto se ministra alguma aula. Os pontos positivos são inúmeros de forma que para usufruir em sala de aula, necessário é planejar-se, bom e planejamento não é novidade na vida de um docente.

2.2 Escola e família

No artigo 2º da LDB, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, evidencia-se a responsabilidade e papel que a família tem juntamente ao Estado na formação do aluno, de forma a prepará-lo para vivência saudável na sociedade, visando sua qualificação no exercício da cidadania e do trabalho. É preciso ainda que a família seja o percalço do aluno, para sua formação, seu crescimento formal. Não existe avanço educacional se a família simplesmente lança o filho na escola e deixa de acompanhar seu desenvolvimento, não se envolvendo em suas atividades escolares.

Apesar do que pregam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quanto à responsabilidade familiar e estatal de prover a manutenção e o acompanhamento dos discentes nas suas atividades escolares, muitas famílias deixam a desejar nessa obrigatoriedade em relação aos seus filhos. O livro Pedagogia

da Indignação, de Paulo Freire, inicia sua primeira carta pedagógica com destaque para essa realidade.

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face de autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade. (FREIRE, 2000, p. 16)

A ausência do papel da família é um dos principais motivos da indisciplina nas escolas, uma característica de alguns alunos, que certamente gera muito atraso no inicio das atividades em sala de aula e nos conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas.

Dessa forma, proporcionar atividades aliadas à tecnologia fora da sala de aula, pode despertar uma aproximação da família à realidade educacional de seu filho, além de tornar os conteúdos escolares mais atrativos. Com isso, falar com o acompanhamento familiar das atividades executadas em sala de aula, como previsto na LDB, além disso, promover uma aproximação entre professor-aluno em feedbacks e esclarecimentos individualizados sobre os conteúdos lecionados.

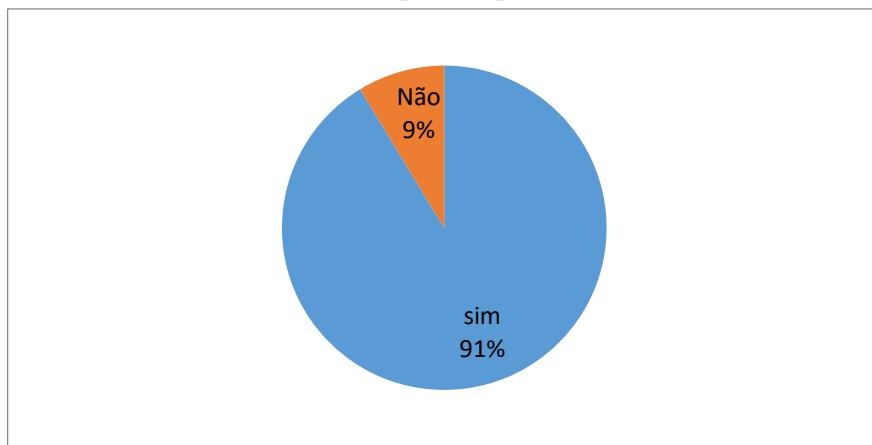
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Essa pesquisa foi realizada numa turma de 6º ano do ensino fundamental, tendo como lócus a Escola Deusdedithe Cortez Vieira da Silva, localizada na zona urbana da cidade de Barra do Corda no estado do Maranhão. É uma escola que funciona em tempo integral, com nove turmas de 1º ao 9º ano, respectivamente, cada uma com aproximadamente 35 alunos.

O corpo docente é formado por 17 professores, um diretor e um vice-diretor, que também atuam como coordenadores. A escola dispõe de um laboratório de Informática com acesso à Internet, que facilita algumas atividades planejadas com uso de tecnologias.

Os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado aplicados aos alunos, com respostas objetivas e subjetivas. Conforme podemos observar abaixo, teve-se como finalidade pormenorizar a capilaridade da presença dos smartphones na vida dos discentes de forma a garantir a execução da referida proposta.

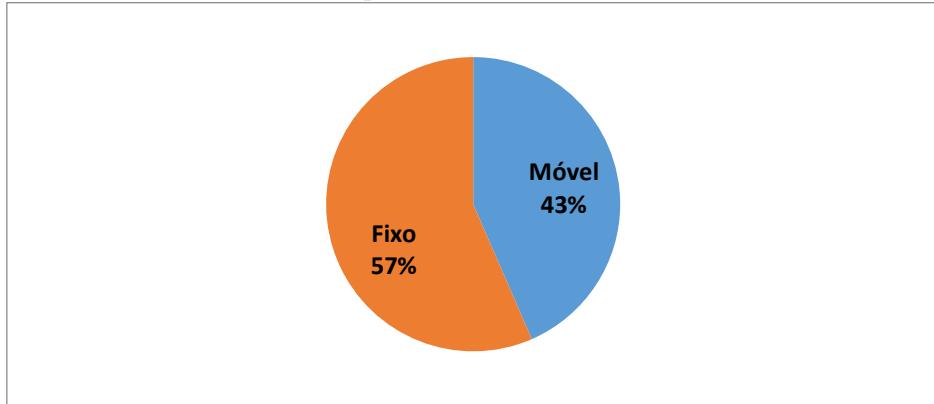
Gráfico 1 - Você possui aparelho celular?



Fontes: Elaborado pela autora

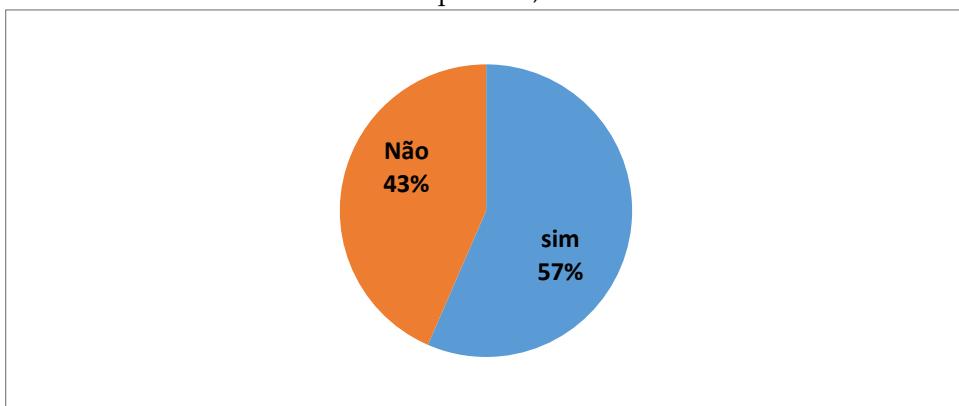
As respostas da primeira pergunta demonstrou que uma maioria esmagadora dos alunos (91%) possui celular e somente 9%, não possui. O que confirma que o aparelho celular é um recurso bastante presente na vida dos alunos.

Gráfico 2 - Que tipo de acesso à Internet mais utiliza?



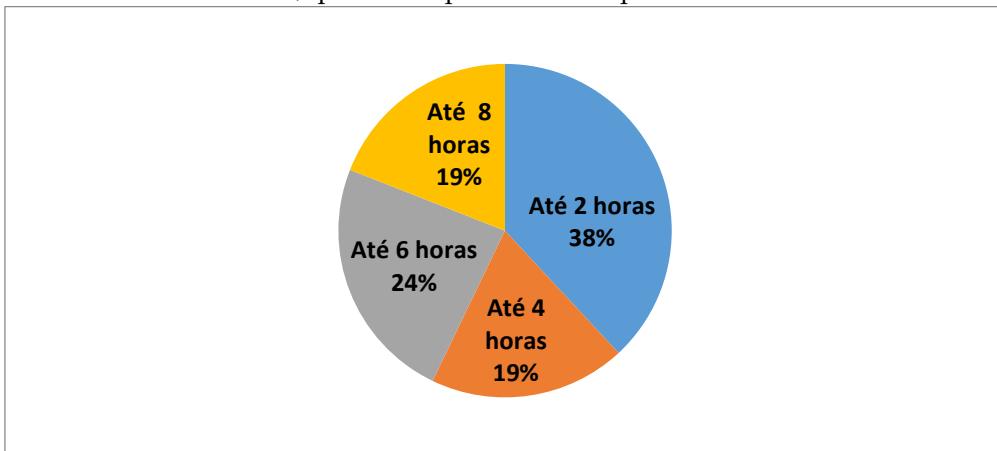
Fontes: Elaborado pela autora

Além da capilaridade demonstrada no gráfico 01, podemos perceber que seus provedores de internet estão bem próximos, dividindo entre pontos de conexão fixos e parte móvel, embora o quantitativo de dispositivos conectados em um ponto fixo seja maior, correspondendo a 57% daqueles que afirmaram possuir conexão à internet.

Gráfico 3 - Tem computador, notebook ou tablet?

Fontes: Elaborado pela autora

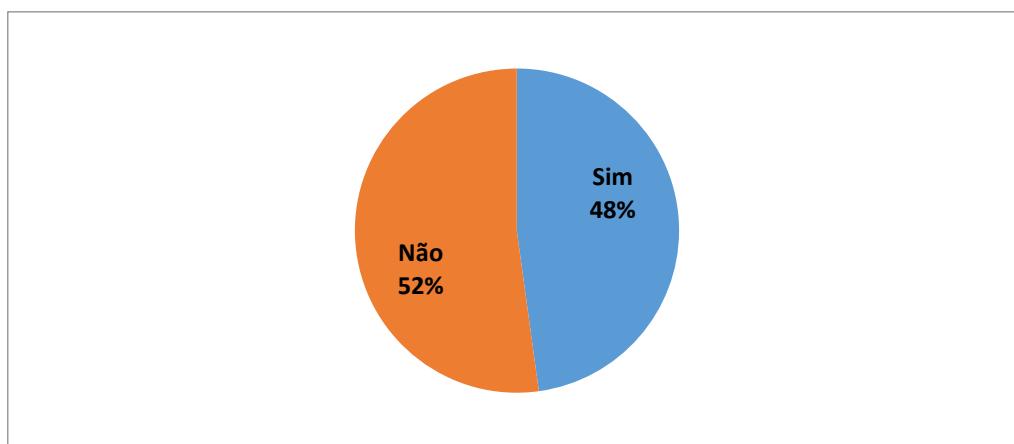
Para avaliar a integração dessa proposta, foi considerado os outros dispositivos semelhantes que conectados a internet podem facilitar a comunicação entre professor e estudante. Para tanto, conforme apresentado no gráfico 3, cerca de metade dos estudantes responderam possuir outros dispositivos computadorizados que desempenham funções similares ao smartphone, correspondendo a 57% sua presença.

Gráfico 4 - Em média, quanto tempo diário você permanece usando o celular?

Fonte: Elaborado pela autora

Analizando o gráfico acima, é possível observarmos que a maioria dedica boa parte do seu tempo com o uso do smartphone. Essa questão, em particular, desperta uma curiosidade, apesar de serem alunos de tempo integral, que permanecem o dia inteiro na escola, ainda assim passam muito tempo com celular em mãos, com um percentual de mais de 60% àqueles a partir de 4 horas de exposição tecnológica. Vale lembrar que na referida escola, o uso do aparelho em sala de aula é proibido, somente pode ser utilizado como recurso autorizado pelo professor regente e por registro formal de solicitação junto à coordenação pedagógica.

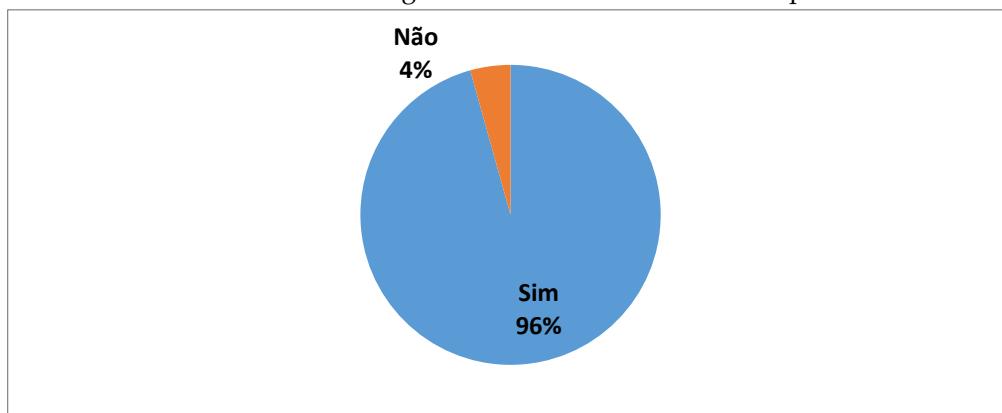
Gráfico 5 - Gostam das aulas como são ministradas?



Fonte: Elaborado pela autora.

A presença do questionário 5, traz-nos a questão da satisfação dos discentes quanto as metodologias educacionais desenvolvidas pelos professores até o momento. Cerca de 52% dos estudantes não estão satisfeitos da forma que as aulas são lecionadas, dessa maneira, pedem por modificações nos procedimentos metodológicas para otimizar-se a aprendizagem em sala de aula.

Gráfico 6 - Gostaria de fazer alguma atividade com auxílio do aparelho celular?



Fonte: Elaborado pela Autora

É surpreendente o desejo de inovação de quase todos os alunos entrevistados, principalmente da inserção do aparelho celular nas atividades escolares, como confirma o gráfico 6. Em torno de 96% dos estudantes desejam a implementação da atividade docente nos smartphones, por se tratar de um meio já difundido entre eles e que correspondem a uma inovação tecnológica já demandada pela sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou sobre as contribuições do smartphone como ferramenta educacional frente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e sobre as atuais metodologias de ensino aplicadas em uma escola de ensino funda-

mental do município de Barra do Corda localizado no estado do Maranhão. Também foi verificado o anseio dos estudantes pela inovação desses procedimentos através da inclusão de recursos tecnológicos, principalmente o aparelho celular.

Através de um questionário aplicado aos alunos, pôde-se notar que grande parte deles considera que as metodologias de ensino deveriam ser mais dinâmicas e quase todos os entrevistados concordaram que o uso de recursos tecnológicos pode ajudar nessa tarefa, principalmente o aparelho celular na realização de atividades extraclasse.

Diante dos resultados obtidos, percebe-se a necessidade de que os professores repensem os métodos de ensino escolhidos e incluam os recursos tecnológicos no contexto educacional, principalmente o smartphone, objeto dessa pesquisa. Tais recursos, quando usados com planejamento, podem trazer benefícios a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, é fundamental realizarmos uma discussão intensiva das demandas da sociedade e o formato de ensino presente nas nossas escolas, uma vez que esse distanciamento pode provocar um desestímulo por parte dos discentes, bem como dos próprios professores. Visa-se, portanto, colaborar com essa proposta de metodologia educacional para se repensar o uso do smartphone dentro e fora de sala de aula, não como um empecilho a atenção e foco dos estudantes, mas como uma ferramenta útil controlada pelo docente que fortalece o elo entre professor e alunado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Planalto 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 de nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum:** BNCC. Brasília: 2018. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 27 de nov. 2021.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Educação:** novos caminhos em um novo milênio. 2. ed. João Pessoa, editora: autor associado, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando. et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPÍTULO 10

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

*EPISTEMOLOGICAL OBSTACLES IN THE LEARNING
PROCESS OF READING AND WRITING*

Telma Vieira Lopes Soares¹
Wesley Vieira da Silva²
Kênya Maria Vieira Lopes³
Quenízia Vieira Lopes⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.10

¹ E-mail: telmalopesvieira@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8521-6374>

² E-mail: wesley@ifto.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7277-664X>

³ E-mail: kenya@ifto.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5930-5464>

⁴ E-mail: quenizia@ifto.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6199-0616>

RESUMO

O ensino não deve ser baseado em elementos superficiais, apesar das constantes transformações que a educação enfrenta no decorrer dos anos, ainda existem obstáculos relacionados à aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi refletir sobre os obstáculos da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização em suas vertentes da leitura e da escrita. Nossa proposta se pautou em uma análise crítico-reflexivo no que tange às problemáticas educativas relacionadas ao processo de aprendizagem. Foram abordadas questões, discussões e problematização com fundamentação na: sociedade, comunidade local e família. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. As obras que correspondem à pesquisa estão representadas por Bastos (2008), Ballone (2004), Brasil (2010), Fernandes (2018), Gomes e Teran (2009), Lerner (2002), Rojo (2008), Osti (2012), entre outras. Fatores resultantes indicam que há necessidade de uma mobilização nacional em torno de uma meta específica para que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem. O que antes parecia ser um dever apenas do professor passou a ser de todos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escrita. Leitura. Processo.

ABSTRACT

Teaching should not be based on superficial elements, despite the constant changes that education faces over the years, there are still obstacles related to learning. The objective of this work was to reflect on the learning obstacles of children in the literacy phase in their reading and writing aspects. Our proposal was based on a critical-reflective analysis regarding educational issues related to the learning process. Issues, discussions and problematization were addressed based on: society, local community and family. This is a bibliographic research. The works that correspond to the research are represented by Bastos (2008), Ballone (2004), Brazil (2010), Fernandes (2018), Gomes and Teran (2009), Lerner (2002), Rojo (2008), Osti (2012), among others. Resulting factors indicate that there is a need for a national mobilization around a specific goal in order to achieve the learning objectives. What once seemed to be a teacher's duty alone became everyone's duty.

Keywords: Learning. Writing. Reading. Process.

1 INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita ainda é uma das problemáticas que persiste no cotidiano da educação, que pode influenciar de forma negativa no desenvolvimento do processo educacional dos estudantes, assim como, de forma

positiva no aprimoramento do trabalho e na prática docente no decorrer do seu exercício profissional.

É necessário propor alternativas para melhoria das atividades no processo educacional. Dessa forma, buscou-se apreender como ocorre o processo da leitura e da escrita, compreendendo as principais dificuldades de aprendizagem e quais os processos a serem vencidos, bem como as condições que estão sendo realizadas essas atividades junto aos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, docentes e discentes.

Durante o estudo do processo *da Leitura e da Escrita*, observa-se que grandes estudiosos e pesquisadores, como Emilia Ferreiro (1998, 1999, 2001) e Ana Teberosk (1999) dedicaram-se a entender que o processo de desenvolvimento das crianças na leitura e escrita passa por fases distintas entre si, sendo elas: período pré-silábico – em dois níveis; período silábico, período silábico-alfabético e alfabético.

É possível detectar que existem distúrbios de aprendizagem e distúrbios de comportamento que interferem diretamente com o saber significativo dos discentes. Além dos distúrbios, vale ressaltar que tem os fatores extraescolares que, iguais aos demais fatores, estão presentes nas causas de dificuldades de aprendizagem. Por isso, a relevância em analisar quais papéis devem assumir cada personagem que fazem parte do cenário educacional, levando em consideração as situações vivenciadas pelos atores principais, os estudantes.

O presente trabalho, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e teve como referenciais bases: Bastos (2008), Ballone (2004), Brasil (2010), Fernandes (2018), Gomes e Teran (2009), Lerner (2002), Rojo (2008), Osti (2012), Pereira (2009), Kleiman (2018), entre outros.

2 O PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA

Associada à história da escrita está o processo de leitura, pois estão intimamente ligadas, sendo um suporte integrado ao outro. Já a relação que temos hoje com a leitura, por exemplo, estão associadas com as construções de hábitos sociais dependentes da tecnologia, como a tela de celular, computador e internet. Como nas várias épocas da história humana a prática da leitura foi transformando-se de acordo com a construção social de cada época. (FERNANDES, 2018).

A estudiosa que revolucionou a alfabetização, a psicolinguística argentina Emilia Ferreiro (2001, p. 20) disserta sobre a bagagem que o estudante traz ao chegar à escola, afirma que “acredita que as crianças chegam à escola sabendo vários

aspectos sobre a língua e que cabe ao professor avaliá-las para determinar estratégias de alfabetização”.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual está inserido. As crianças já vivem em ambientes onde há leitura e escrita presente tornando desta forma fácil as oportunidades de aprendizagem extraescolar, de forma que ao chegarem à escola os estudantes mesmo não sabendo ler e escrever tem noção sobre a língua. Segundo a educadora Telma Weiz “a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar à criança a cultura do grupo em que ela vive”. A autora afirma que a leitura torna-se a base de convívio entre os indivíduos. (BRASIL, 2010, p. 4).

De acordo com Rojo (2008, p. 70), o desenvolvimento da linguagem escrita da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento das instituições sociais em que a criança está inserida, isto é, do grau de letramento que, por exemplo, o seu convívio familiar ou a escola possuem. No período pré-silábico, não há o estabelecimento entre linguagem falada e as diferentes formas de sua representação. A palavra e a escrita não se vinculam com a fala, só há interesse gráfico. Nesta fase a criança escreve usando desenhos, não estabelece relação entre a fala e a escrita, ou seja, é garatuja. Este período é dividido em pré-silábico I e pré-silábico II.

Nesses aspectos, a ligação entre esse conjunto processual da leitura e da escrita, existem alguns fatores que causam interferências no segmento.

A aprendizagem promove uma modificação no comportamento. Quando alguém aprende alguma coisa, seu comportamento fica alterado em algum aspecto, mesmo que a mudança não se evidencie imediatamente.

Rapin *apud* Ciasca (2003, p. 22) afirma que:

o aprendiz é concebido como um manipulador inteligente e flexível que busca a informação e trata de organizá-la, integrá-la, armazená-la e recuperá-la, de forma ativa e ajustada às estruturas cognitivas de que dispõe internamente.

A escola é parte fundamental para promover a inclusão, proporcionando aos estudantes uma vivência que faça sentido, que prenda a atenção e ao mesmo tempo o faça aprender a ler e escrever de forma significativa. Para Lerner (2002), a criança só aprende a ler e escrever se o mesmo tiver uma real função social, e não simplesmente a mecanização de ler por ler.

Conforme Terzi (1995) a criança quando é exposta a frequentes leituras de livros desenvolve-se como leitora, já no período pré-escolar. De acordo com a referida autora, esse desenvolvimento contribui para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que pode garantir um melhor desenvolvimento do processo educacional.

Acreditando que o aprender está ‘abotoado’ com a maturação psicológica e biológica das crianças, sendo este um procedimento amplo, complexo e continuo iniciado desde o nascimento, os estudiosos Gómez e Terán (2009, p. 31) diz: “a aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo”. Vale ressaltar que o processo de aprendizagem vai além dos aspectos cognitivos envolve também as relações sociais uma vez que é sempre na relação com algum objeto ou com outro que a aprendizagem acontece.

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica foi resultado de pesquisas bibliográficas exploratórias (livros, metodologia científica, dicionários, pesquisas em obras de diversos autores, revistas e jornais), objetivando uma familiarização do tema com a intuição do pesquisador com estudos realizados. Para este trabalho, utilizou-se da pesquisa exploratória descritiva, adotando-se como procedimento técnico a pesquisa documental e análise bibliográfica.

4 OS OBSTÁCULOS DA APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

Pensar em dificuldade de aprendizagem, ou incapacidade de aprendizagem no processo educacional está ligado simultaneamente ao conjunto de transtornos que se manifestam nas crianças e adolescente no que diz respeito ao ensinamento e o aprendizado, o que Bachelard (1938) denominaria de obstáculos epistemológicos: as barreiras para a formação do espírito científico, dificuldades que impedem o acesso correto ao conhecimento científico.

Considera-se que uma criança tenha dificuldades de aprendizagem quando não apresenta um desempenho compatível com sua idade quando lhe são fornecidas experiências de aprendizagem apropriadas. Para Lerner (2006):

Aprende-se a ler por meio de muitas leituras, do conhecimento de diversos autores, de vários setores da cultura escrita, etc. Tudo isso depende de jornadas longas. É um processo em espiral, no qual se volta a certos conteúdos sob uma nova perspectiva. Há aspectos que ocorrem simultaneamente e necessitam de diferentes situações para que sejam apropriados (p.16).

Além disso, costuma-se considerar quatro critérios adicionais no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e para que a criança possa ser incluída neste grupo ela deverá apresentar problemas em mais de uma área de conhecimento. Apresenta desigualdade significativa entre seu potencial e seu desempenho real.

Na perspectiva de estudo referente às dificuldades e suas diversas nomenclaturas, França (1996) coloca que a utilização dos termos distúrbios, problemas e dificuldades de aprendizagem são um dos aspectos menos conclusivo para aqueles que iniciam a formação em Psicologia. Para o autor, aparentemente os defensores da abordagem comportamental preferem a utilização de termo distúrbio, enquanto os construtivistas parecem ser adeptos do termo dificuldades. Ainda de acordo com o autor, aparentemente a distinção feita entre os termos dificuldades e distúrbios de aprendizagem esteja baseado na concepção de que o termo dificuldades está mais relacionada a problemas de ordem psicopedagógica e/ou socioculturais, ou seja, o problema não está centrado apenas no estudante, sendo que essa visão é mais frequentemente utilizada em uma perspectiva preventiva.

Schlünzen (2008) cita como as principais causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar as causas físicas, aquelas representadas pelas perturbações somáticas transitórias ou permanentes, provenientes de qualquer perturbação do estado físico gerais da criança como, por exemplo: febre, dor de cabeça, dor de ouvido, entre outras sensoriais, todas as dificuldades que atingem os órgãos dos sentidos, responsáveis pela percepção que o indivíduo tem do meio exterior, causando problemas no modo das pessoas captarem as mensagens do mundo exterior, e, portanto, dificuldades para compreensão do que se passa ao seu redor, tanto em aspectos, neurológicos, perturbações do sistema nervoso, emocionais distúrbios psicológicos, ligados às emoções e aos sentidos dos indivíduos e à sua personalidade, intelectuais ou cognitivas.

Segundo Souza (2007, p.7) as dificuldades de aprendizagem subdividem-se em diversas áreas específicas, nomeadas como: visão espacial que são as dificuldades na percepção da cor, na leitura de b/d e p/q, realizando reversões, por exemplo; auditivo-lingüístico, dificuldade na compreensão de instruções sem comprometimento a nível físico, nomeadamente surdez, que pode ir de um grau ligeiro a um grau severo; organizacional-dificuldades em cumprir tarefas com sequência, ou seja, a criança tem dificuldades em realizar uma tarefa com princípio, meio e fim; motores problemas na coordenação global ou fina, por exemplo, em nível da escrita; acadêmica, que é a área mais comum, a criança/jovem pode apresentar dificulda-

des na área da matemática e/ou da leitura/escrita, e socioemocional, que são as dificuldades no cumprimento de normas sociais.

Os termos distúrbios transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na leitura como na prática clínica e escolar, para designar diagnósticos diferentes.

4.1 Distúrbios de aprendizagem

Um distúrbio de aprendizagem obrigatoriamente remete a um problema ou a uma doença que acomete o estudante em nível individual e orgânico. De acordo com Collares e Moysés *apud* Nutti (2002), o uso da expressão distúrbio de aprendizagem tem se expandido de maneira assustadora entre os professores, apesar da maioria desses profissionais nem sempre conseguir explicar claramente o significado dessa expressão ou os critérios em que se baseiam para utilizá-la no contexto escolar.

A dificuldade também pode ser na língua escrita e devem ser ressalvados os seguintes artefatos: atraso significativo para aprender a ler, dificuldades na citação de nomes de letras. Problemas para agregar letras e som, distinguir os sons nas palavras, combinar sons para formar palavras, tentar acertar palavras estranhas, ao invés de usar habilidades de análise, antipatiza com leitura, evitando-a. A escrita implica na produção de diferentes sons, capazes de modificar o significado das palavras quando há trocas de letras e as sucessivas trocas destas letras implicam na produção de novas palavras, assim ocorre o processo de escrita. As diferentes letras representam diferentes fonemas, e por isso a criança precisa se aperfeiçoar fonologicamente no intuito de distinguir os tipos de sons observando as articulações de cada letra/fonema.

Geralmente, dentro do grupo das crianças com Necessidades Educativas Especiais a maior problemática encontrada é a Dificuldade de Aprendizagem, correlacionadas principalmente com a Dislexia, Disgrafia, Disortografia e/ou Discalculia, estas por serem descritas com definições exclusivas, causas e características próprias são muito particulares e são consideradas “dificuldade de aprendizagem específica”. Relata-se assim que:

Disortografia - problemas receptivos e de processamento da informação diz respeito à competência linguística, como as atividades de escrita, distinção de sons e de estímulos visuais, aquisição de léxico, compreensão e expressão verbal.

Segundo Pereira (2009, p. 9) pode-se definir a disortografia como uma perturbação que afeta as aptidões e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança produzir textos.

Dislexia - dificuldades de leitura manifestada pela aquisição das competências básicas relacionadas à fase de decodificação, como sendo a compreensão e interpretação de textos, as dificuldades de escrita e presença de erros ortográficos em geral.

De acordo com Jean Dubois et. al (1993, p. 197) a dislexia é um defeito aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, as vezes mal reconhecidos, e fonemas muitas vezes mal identificados. Sendo o princípio da apropriação da alfabetização o desenvolvimento concomitante entre o decodificar da leitura e o codificar da escrita.

A dislexia é considerada um transtorno neurogenético, primordialmente hereditário, leva as crianças a ter dificuldade de compreender, interpretar e memorizar conhecimento por meio da leitura, além da dificuldade em nomear figuras ou cores, demora mais tempo a serem alfabetizadas. E algumas não conseguem desenvolver a habilidade de leitura fluente, pois muitas vezes fazem inversões ou omissões de letras, confusões fonéticas entre outras limitações educacionais.

Esse distúrbio possui três graus: leve, moderado e grave e todos eles interferem diretamente na aprendizagem dos estudantes. Normalmente quem tem dislexia possui características como dificuldade em lidar com a frustração, mas tem muita imaginação e grande empatia.

Discalculia - dificuldades na matemática, que se revelam na aquisição da noção de números, no lidar com quantidades e relações espaços-temporais e problemas de aquisição e utilização de estratégias para aprender, manifestados na falta de organização e utilização de funções metacognitivas, comprometendo o sucesso na aprendizagem. Ela já foi definida como 'dislexia da matemática'.

Para Bastos (2008, p. 67) essa dificuldade pode consistir em diversos fatores, que entre eles cita-se: erros na formação de números, que frequentemente ficam invertidos; inabilidade para efetuar somas simples; inabilidade para reconhecer sinais operacionais e para usar separações lineares; dificuldades para ler corretamente o valor de números com multidígitos; memória pobre para fatos numéricos básicos; dificuldade de transportar números para local adequado na realização de cálculos e também a ordenação e espaçamento inapropriado dos números em multiplicações e divisões. Esse diagnóstico justifica em muitos casos as crianças e também adultos

apresentarem facilidade em linguagens e códigos e não conseguirem ser bons também em matemática e suas tecnologias.

Disgrafia – considerada uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou a grafia (do ponto de vista motor possuem idade motora inferior à idade cronológica), a criança apresenta uma escrita desviante em relação à norma/padrão, isto é, uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas.

A disgrafia pode atingir todas as classes sociais através de uma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC) ou por meio de uma lesão adquirida ao longo da vida. A disfunção resulta no desenvolvimento anormal da habilidade de escrever e se a criança não receber a devida estimulação, o problema tende a se agravar.

Os especialistas da educação assim como terapeutas orienta que crianças com esse distúrbio carecem de intervenções em que seja estimulada a coordenação motora do mesmo. Para que este auxílio aconteça, torna-se necessário que o professor, que está ligado diretamente com o estudante e com o distúrbio estabeleça uma relação de cumplicidade entre si, estreitando laços de confiança para assim melhorar as habilidades em déficits.

Essas problemáticas estão relacionadas com a forma como as crianças receber as informações em sala de aula, como as retém para si, como se integra com elas e também como as exprime posteriormente com os outros e a sociedade em geral, considerando sempre sua capacidade de concretizações e realizações pessoais.

4.2 Distúrbios de Comportamento

São distúrbios de comportamento os transtornos de conduta caracterizados pela presença de um conjunto de reações dissocial, agressivo desafiante e persistente, associado a uma alteração significativa e global das relações com as outras crianças, geralmente exclusiva ou quase exclusivamente em ambientes de convívio cotidiano, nas relações familiares, ou com pessoas que habitam sob o mesmo teto por tempos determinados.

4.2.1 Fobia Escolar

Os problemas escolares podem surgir de diferentes situações para cada estudante. Algumas crianças podem achar que a escola é um lugar perigoso, frio assombroso, cheio de pessoas estranhas, que não tem nenhuma ligação com ela, nenhum parentesco, veículo algum.

A criança pode ainda ter receio de ser abandonado pelo pai ou mãe quando estes os deixam na porta da escola, ou sofrer antecipadamente pela perda de ambos, sentimento de desamparo por aqueles que tanto amam. E outras situações traumáticas são casos de divórcios de pais ou perdas de entes queridos na família. E para superar tais situações, torna-se necessário que os pais e/ou responsáveis sejam pacientes e afetuosos no momento de auxiliá-los a entender que não é da forma como eles imaginam, e quando isto não contribui para melhorar a situação, é recomendado procurar ajuda profissional, de preferência psicólogo ou terapeuta familiar.

4.2.2 Causas Externas

Outros fatores que ocorrem fora da escola podem prejudicar e aumentar as dificuldades de aprendizagem, entre eles: famílias desestruturadas, dificuldades econômicas, problemas cognitivos ou intelectuais, nível sociocultural baixo e problemas orgânicos (ordem física e/ou neurológicas).

Segundo Ballone (2004) a depressão infantil é a maior causa de desinteresse, ela pode ser consequência de uma reação de ajustamento a alguma circunstância ambiental, como por exemplo, a separação dos pais, perdas familiares, mudanças de escola e/ou cidade, nascimento de irmão, etc. pode ainda ser de natureza mais grave quando existem próximos parentes também portadores de depressão. Fatores extraescolares como o contexto social onde está inserida, a falta de alimentação, saneamento básico como água potável e também água para tomar banho ou vestuário para dias de frio podem ser considerados fatores que interferem diretamente com a aprendizagem significativa.

Em outras situações peculiares, crianças são obrigadas a faltarem às aulas para trabalhar e ajudar no sustento da família. Essas hipóteses mostram que a dificuldade de aprendizagem está muito ligada a inexistência de políticas públicas voltadas para essa clientela.

4.2.3 Fatores Extraescolar

As instituições de ensino não podem ser as únicas responsabilizadas pelas dificuldades acadêmicas dos estudantes, principalmente quando esta está relacionada a problemas patológicos ou comportamentais. Características sociodemográficas e socioeconômicas também são influências no destino educacional e ocupacional dos indivíduos. Contudo, não são os únicos vilões neste processo de educação por vezes fracassada.

Fatores familiares conseguem ocupar uma grande parcela das causas da dificuldade de aprendizagem dos estudantes. Gómez e Terán (2009, p.102) alertam que as crianças respondem emocionalmente diante de diferentes situações como divórcios, problemas familiares, superproteção, rivalidade entre irmãos, morte de pessoas próximas situações novas, etc. Outra visão é de Osti (2012, p.47) que afirma que as dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo, ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrio químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.

4.3 Leitura e escrita no processo de aprendizagem

Falar de leitura e escrita logo nos remete ao termo alfabetização, palavra essa que ao ser atribuído como adjetivo a uma pessoa pode ser identificado com o significado daquela que detém o conhecimento de sabe ler e escrever. Marcuschi (2008, p.21) afirma:

A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever.

Como processo inicial do aprendizado escolar do estudante, a alfabetização é considerada ampla e abrangente, um processo longo, pois há de se aprender as regras ortográficas, evoluir nos aspectos discursivos e notacionais da produção de texto, ler autonomamente textos de diferentes gêneros, assim como o conhecimento matemático dos números, formas e iniciação a operações matemáticas.

Assim, hoje o que se espera do processo de leitura e escrita é muito mais que a alfabetização dos estudantes. Espera-se que esse venha desenvolver a prática de letramento.

Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardivamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular

e institucional (...). O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem a margem da escola, não precisando por isso serem depreciados. (MARCUCHI, 2008, p. 19)

Segundo a escritora Kleiman (2008, p.18):

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de habilidades, mas não outros, e que determinam uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (2008, p. 18)

Sob esse olhar, o professor deve estar atento cada vez mais aos procedimentos a ser empregados no processo de ensino aprendizagem, com vistas a obter o sucesso almejado. Assim, o docente deve desenvolver estratégias que possibilite cada vez mais o desenvolvimento de diferentes habilidades dos estudantes.

A compreensão do processo de aprendizagem e a adaptação de atividades apropriada para crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser elaboradas e aplicadas com sucesso, isto irá depender das condições, físicas da escola e do interesse do professor.

Para Vygotsky *apud* por Belleboni (2008, p.1) o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estarão realizando sozinha. Desta forma, o autor expressa que deve haver interação e das relações sociais, pois tais interações ajudam no processo de aprendizagem e é de grande importância.

Ao falar das dificuldades de aprendizagem, podemos dizer que o professor é um facilitador neste processo, ela pode ser compreendida por meio de diversos sintomas que decorrem de barreiras que surgem no mesmo momento em que está ocorrendo à aprendizagem e resultam de toda história vivenciada pelo estudante, que pode ocorrer nas suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais, psicológicas e biológicas, afetando a habilidade do estudante para ler, escrever, raciocinar, processar e organizar informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundar na leitura destes autores percebe-se que as dificuldades que estão presentes no dia a dia das crianças, profissionais da educação, na comunidade e nas famílias, vêm sendo questionadas e estudadas há tempos. Os autores buscam

encontrar a maneira mais eficaz de inclusão desses estudantes com dificuldades, ao considerar que este é um processo lento e carece de dedicação, acompanhamento e aperfeiçoamento.

Observou-se que a leitura e escrita ocorrem desde os primeiros momentos da vida, sendo que para algumas crianças o processo é mais demorado, requer um professor preparado, capacitado, para os desafios enfrentados em sala de aula e que possa oferecer não somente o convencional. O professor, além de ser educador, é um observador e não trabalha sozinho. Logo, tem ao seu lado o corpo docente, a comunidade e as famílias.

O professor tem papel importante no auxílio para superação das dificuldades de aprendizagem, pois é um mediador de saberes, e por isso deve assegurar que a sala de aula seja um ambiente de aprendizagem significativa para o estudante. Por meio de observação e de diagnósticos deve planejar suas ações, de maneira a ajudar o estudante em suas dificuldades e limitações, devendo ser um facilitador da aprendizagem.

A escola é parte importante na vida e no desenvolvimento educacional dos estudantes e deve oferecer um ambiente acolhedor adaptado, para que a criança se sinta protegida e assim estará sujeita a novos desafios.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico:** contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1938.
- BALLONE, G.J. **Dificuldades de Aprendizagem.** Disponível em: <https://ballone.com.br/dificuldade-de-aprendizagem/>. Acesso em: 15 dez. de 2021.
- BASTOS, J.A. **O cérebro e a matemática.** São Paulo: Edição do Autor, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno do educador:** alfabetização e letramento (Programa Escola Ativa). Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192. Acesso em: 6 nov. 2021.
- CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem:** proposta de avaliação Interdisciplinar. Ciasca, S. M. (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- DUBOIS, J. et. Alii. **Dicionário de linguística.** São Paulo. Cultrix, 1993. JOSE, Elisabeth da Assunção, COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem.
- FERNANDES, C. **História da Leitura.** Disponível em: <https://historiadomundo.uol.com.br/curiosidades/historia-leitura.htm>. Acesso em: 01 dez. 2021.

FERREIRO, E. **Cultura Escrita e Educação**. São Paulo. Editora Artmed, ano 2001.

_____, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1998.

_____, E; TEBEROSK, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 1999.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISIO et al. **Atuação psicopedagógica e aprendisagem escolar**. Petropólis, RJ; Vozes: 1996.

GOMEZ, A. M. S; TERAN, N. E. **Dificuldades de aprendizagem**: manual de orientação para pais e professores editora Cultural: São Paulo, 2009.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Sp: Mercado das Letras, 2008.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed.2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NUTTI, J. Z. **Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem**: algumas definições e teorias explicativas. UNICEP -Centro Universitário Central Paulista, 2002.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, afetividade e representações sociais: reflexões para a formação docente**. Paco Editorial, Jundiaí, 2012.

PEREIRA, R. **Dislexia e disortografia**: Programa de intervenção. Montigo: Humanity Friends Book, 2009.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Sp: Mercado das Letras, 2008.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In Beatriz de Paula Souza. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

SCHLUNZEN, E. T. M.; SCHLUNZEM, J. Klaus. **Distúrbios da aprendizagem**. : Biblioline, João Pessao, n. esp. P. 99-108, 2010.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

CAPÍTULO 11

A DIMENSÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA: UM DESAFIO DA GESTÃO ESCOLAR

THE PARTICIPATORY DIMENSION IN THE PUBLIC SCHOOL: A CHALLENGE OF SCHOOL MANAGEMENT

Wesley Vieira da Silva¹

Ricardo Pessoni²

Telma Vieira Lopes Soares³

Joelma Vieira Lopes⁴

Kênya Maria Vieira Lopes⁵

DOI: 10.46898/rfb.9786558891765.11

¹ E-mail: wesley@ifto.edu.br , Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7277-664X>

² E-mail: ricardo.pessoni@ifto.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2544056050868537>

³ E-mail: telmalopesvieira@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8521-6374>

⁴ E-mail: joelma.vllara@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5543562059054410>

⁵ E-mail: kenyamaria.vieiralopes@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5930-5464>

RESUMO

A presenta-se neste artigo algumas reflexões sobre a importância da dimensão participativa na gestão da escola pública no sentido de proporcionar uma postura responsável pelos bons resultados da educação e sua relação com o trabalho desenvolvido por todos os membros da escola em busca do êxito educacional de seus estudantes. Desse modo, visa-se tecer algumas considerações tanto em relação ao papel do gestor escolar como articulador do trabalho coletivo educacional, de modo a colaborar para a promoção de um novo ambiente de ensino, como do próprio sistema educativo em proporcionar uma melhor qualidade da educação pública de um modo geral. O presente estudo, utiliza como procedimento metodológico os estudos bibliográficos baseados nas reflexões de Fávero e Semeraro (2002), Benevides (2002), Hora (2003) entre outros, e as técnicas de pesquisa analítico-dedutiva que, entre outras finalidades, objetivam ampliar as considerações especificadas pelo tema em permanente contato com os autores utilizados nessa obra. Sua leitura é, portanto, indicada a todos que de alguma forma tem interesse pelo tema em questão.

Palavras-chave: Educação. Escola Pública. Democracia. Gestão Participativa. Trabalho coletivo.

ABSTRACT

This article presents some reflections on the importance of the participatory dimension in the management of public schools in order to provide a responsible posture for the good results of education and its relationship with the work carried out by all members of the school in pursuit of the educational success of their students. Thus, the aim is to make some considerations both in relation to the role of the school manager as an articulator of the educational collective work, in order to collaborate for the promotion of a new teaching environment, as well as the educational system itself in providing a better quality of education. public in general. The present study uses bibliographic studies based on reflections by Fávero and Semeraro (2002), Benevides (2002), Hora (2003), among others, as a methodological procedure, and analytical-deductive research techniques that, among other purposes, aim to expand the considerations specified by the theme in permanent contact with the authors used in this work. Its reading is, therefore, suitable for everyone who is somehow interested in the topic in question.

Keywords: Education. Democracy. Public school. Participative management. Collective work.

1 INTRODUÇÃO

A organização da educação da escola pública procura estabelecer a manutenção das relações sociais sob influência das políticas educacionais de caráter participativo em torno do sistema de ensino. Nesse contexto, a democracia se torna não apenas um sistema político ou uma forma de organização coletiva, mas um trabalho de imposições anticulturais que promove a gestão de uma educação mais próxima da qualidade estabelecida pelas normas de ensino do país.

Nesse sentido, uma escola democrática, é, portanto, aquela que pressupõe a possibilidade de participação em conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à vida cotidiana da comunidade, estejam elas vinculadas, ou não, aos processos interativos de poder público.

Sob essa perspectiva, o presente estudo tem como finalidade refletir sobre o papel da gestão escolar na promoção do trabalho participativo no interior da escola, que entre outras finalidades, visa promover a evolução do ensino público no sentido de colaborar com o desenvolvimento social a partir do elemento básico fundamental à vida em comunidade, que é a educação.

E no aprofundamento destas e outras reflexões pautadas no referente estudo, utiliza-se como referências as experiências de Fávero e Semeraro (2002), Benevides (2002), Freire (1999), Navarro (2004), Hora (2003), Oliveira (2001) que, entre outros estudiosos, foram fundamentais na realização desta obra.

Utilizou-se como procedimento metodológico os estudos bibliográficos e as técnicas de pesquisa analítico-dedutiva que, entre outras finalidades, objetiva ampliar as considerações especificadas pelo tema em permanente contato com os autores utilizados no presente artigo.

Nessa perspectiva, tecê-se uma avaliação em torno da gestão democrática do ensino prestado na comunidade, evidenciando as problemáticas pautadas sobre o déficit de envolvimento com o trabalho de democratização da gestão escolar. Na prática, a maioria das instituições educacionais não passa de uma simbolização nacional que obstrui as características de uma política escolar democrática e possível.

2 A DIMENSÃO PARTICIPATIVA DA GESTÃO ESCOLAR: UM CAMINHO PARA A EVOLUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Por ser um colegiado formado pelos diversos membros da comunidade escolar, com autonomia para opinar e decidir, o conselho da escola é um canal aberto

de participações e, acima de tudo, um instrumento eficiente na gestão democrática das unidades de ensino. Nas escolas em que tem a possibilidade de ser efetivado, as chances de trabalho participativo entre os membros da instituição se tornam mais amplas e seus integrantes se mostram mais sensíveis às necessidades e problemas apresentados ao longo do processo e apontam que rumo deve ser tomado.

Ainda que apresente caráter participativo, em muitas unidades de ensino, a atuação do conselho escolar pode comprometer a democracia, geralmente quando está ligado às características individualistas relacionadas ao perfil do diretor. Por esta visão, o trabalho desempenhado por este instrumento realiza funções apenas consultivas e não mais predominantemente sob a participação de todos. Sua ação limita-se unicamente a sugerir soluções que poderão ou não ser encaminhadas pela direção da escola. Sobre a atuação do conselho escolar assim afirma Aguiar (2004):

A participação é crescente à medida em que o Conselho de Escola é de predominância deliberativa, cujas discussões e decisões são necessariamente coletivas. Existe uma diferença fundamental entre decidir e simplesmente opinar. Decidir exige “a discussão e a determinação de critérios e procedimentos. Quando se delibera a responsabilidade é maior do que quando se opina. Pode-se dizer que quando se delibera coletivamente o resultado das ações será sempre um resultado representativo de toda a comunidade escolar, a partir de um consenso por ela estabelecido. (p. 58).

Ao observar o sentido da participação, é possível compreender que a necessidade de ter consciência de que os interesses e problemas, outrora individuais, fazem parte de um processo coletivo e exigem uma tomada decisões abertas ao sentido de estabelecer uma gestão participativa inerente às relações no ambiente escolar, que pode ser incorporada ao processo educativo de maneira mais ampla e significativa.

Só é possível participar desse processo, aquele que se sente estimulado e que, de certa forma, é motivado pela escola e podem promover a participação de todos os envolvidos. Embora, nem sempre, os instrumentos de participação disponíveis estejam ao alcance de toda a comunidade.

Ao analisar a realidade de dezenas de escolas pela representatividade que elas têm exercido na comunidade em que estão inseridas, é comum observar que os indivíduos não estão acostumados a participar de momentos decisivos e tão importantes na vida coletiva. Na maioria das vezes, essa realidade é resultado de uma situação política centralizada que repercute efeitos desastrosos no ambiente escolar.

Para desmanchar essa forma retardada de encarar a realidade, a população precisa aprender a participar e a tomar sentidos de liderança capazes de desenvol-

ver estratégias de participação, levando ao seu exercício o alcance de resultados positivos para a educação não só de sua comunidade, mas em um aspecto geral.

Reconhecer essa prática como a possibilidade do surgimento de um novo modelo de gestão mais participativa e autêntica, é acreditar que pouco a pouco a escola pode revelar e envolver indivíduos com perspectivas e concepções diferenciadas e possivelmente criar uma nova realidade enraizadas no senso comum do que verdadeiramente vem a significar o sentido da participação. Deixando este, de ser um exercício conflitante e desgastante que passa a exigir habilidades grupais mais dinâmicas sem perder de vista os objetivos e o valor que justifica a ação participativa no contexto educativo. Assim complementa a autora:

Em verdade, o indivíduo não acredita no poder do grupo. Não reconhece que a participação possibilita à população o aprofundamento de seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influindo de maneira mais efetiva em seu funcionamento. (AGUIAR, 2004, p.16).

É necessário, no entanto, que os indivíduos possam adquirir melhores atitudes no exercício da participação tornando a escola um espaço de aprendizado e realização do processo educacional onde são concentrados os grandes grupos de crianças, educadores, funcionários e famílias, organizados em torno de um objetivo comum que é viabilizar o processo educativo" (AGUIAR, 2004, p. 16). Somente assim, a participação no ambiente escolar terá possibilidades para contribuir para a democratização das relações e consequentemente, para a melhoria da qualidade do ensino oferecido à população onde todos possam compreender melhor o funcionamento da escola e conhecer com maior profundidade as funções direcionadas a cada um possibilitando a valorização da prática democrática.

No entanto, é preciso reconhecer o que Freire (1999) explica.

Ninguém vive plenamente a democracia, nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar. (p.88).

Nesse sentido, o conselho escolar pode representar um instrumento em potencial de participação no exercício da democracia porque sua finalidade pode ser representada por diferentes figuras do ambiente escolar e da comunidade em que está inserido. Desse modo, a função primordial do diretor escolar é simplificada ao ato de oferecer os subsídios necessários para que a participação de todos ocorra de maneira efetiva no desenvolvimento de ideias e na formulação de conceitos e valores a serem implementados no Projeto Pedagógico da escola.

Entretanto, são surgidas algumas dificuldades que impedem o processo de democratização plena em seu exercício, além das evidências identificadas entre o que a escola escreve no papel e o que ela realmente desempenha no interior de suas instalações.

Diante disso, apresenta-se os principais indícios da não efetivação do conselho escolar nas escolas da rede pública onde predomina a gestão dominante, como aponta Navarro (2004):

1. Dificuldades que a maioria dos representados têm de se auto-expressar, dando vez a uma minoria que, geralmente, detém o direito à voz;
2. O poder deliberativo do conselho concentra-se “nas rédeas” do diretor;
3. A falta de informação sobre a função do conselho limita a participação dos pais no que diz respeito a aspectos físicos e materiais da escola;
4. Falta de engajamento do corpo docente, limitando as funções cotidianas ao trabalho em sala de aula;
5. Dificuldade de avaliar os processos inerentes ao conselho, por ser essa uma avaliação subjetiva, e não de produção.
6. Distância entre o cotidiano da escola e as necessidades emergentes de seus envolvidos e da comunidade em que ela está inserida. (p. 34)

É possível concluir diante dos fatos apresentados que tais fatores contribuem para a desvalorização do conselho escolar como instrumento representativo da própria comunidade escolar, pois não estará exercendo com eficiência o seu papel deliberativo na qualidade de representante da opinião da coletividade. Em sentido amplo, essa qualidade revela uma situação de desmerecimento da educação democrática na medida em que, quando não efetivado, reflete o tipo de administração individualista presente na escola e sua relação com a comunidade escolar e social distante e inconsistente dos direitos e deveres por elas representados.

Enfim, torna-se evidente que a função social da escola aponta justamente para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico tão necessário à formação dos indivíduos preparados por uma instituição de ensino. No entanto, isso implica em considerar as necessidades fundamentais surgidas no cotidiano da escola, tendo como princípios fundamentais a superação dos obstáculos e a implantação de estratégias para superar a eventuais problemas da realidade escolar. A organização da escola e, principalmente, a escolha de princípios e procedimentos democráticos, devem fortalecer as atividades desenvolvidas na escola.

3 A GESTÃO ESCOLAR NO TRABALHO DOCENTE E O PAPEL ORIENTADOR DO GESTOR

Qualquer discussão a respeito de políticas educacionais direcionadas à gestão do trabalho docente precisa estar inserida na discussão sobre política democrática no interior da escola, de modo que o papel do gestor escolar como orientador do trabalho educacional possa ser compreendido como um elemento articulador na democracia do ensino e do próprio ambiente onde se constitui a educação.

Em primeiro lugar, é preciso se referir àquilo que, de certa forma, configura a prática da democracia para em seguida articular o trabalho de participação tanto do educador que direciona o trabalho coletivo na sala de aula, quanto do próprio aluno que começa a entender o propósito da articulação nas atividades que realiza diariamente. Então, por que promover a gestão participativa na sala de aula?

Entende-se que é primordial que os agentes escolares participem das atividades promovidas pela instituição em que está inserido. Dessa forma, acredita-se que haverá a formação de cidadãos mais comprometidos com sua própria educação e mais compromissados com as escolhas e os rumos tomados pela sua escola.

Como já diria Japiassú; Marcondes *apud* Hora (2003. p.21) “desse forma, a política educacional no papel do gestor, pode expressar-se articulada ao significado mais amplo da política, tomada como o conjunto de objetivos que dão forma aos objetivos da escola”, que sob essa perspectiva, pode pertencer ao domínio do conhecimento prático e estabelecer critérios de justiça e de bom governo, tanto na sala de aula como fora dele, sob condições nas quais o objetivo principal da escola (que é o estudante) possa atingir o bem-estar social, em sua existência coletiva por meio da gestão participativa.

Nesse mesmo sentido, Hora (2003) enfatiza que:

Desse modo, a administração da educação toma a responsabilidade de reconstruir seu estatuto teórico/prático, assegurando a viabilidade de uma formação de melhor qualidade para todos e o cumprimento de sua função social e seu papel político institucional, pois, através da gestão, a escola coloca em prática, concretiza, diretrizes emanadas das políticas que estabelecem parâmetros de ação e, de forma dominante, determinam o tipo de mulher e de homem a serem formados. (p.8).

A partir dessas reflexões, a gestão da participação na escola assume características da política democrática como um instrumento de ação disciplinar. No entanto, percebe-se pouca clareza a respeito do processo de democratização da escola para cada um desses segmentos, uma vez que, para promover sua inserção na sala de

aula é necessário discutir o conceito de democracia e o seu significado na vida de cada um. Logo, seu exercício envolve uma série de valores que, nem sempre, são vivenciados pelos indivíduos que a defendem, o que dificulta sua definição quando tratamos de sua aplicação na escola.

Nesse sentido, o ato de promover a gestão da participação democrática na sala de aula envolve oportunidades únicas nas quais o diretor, na qualidade de orientador do trabalho pedagógico, promove o direito de todos de exercer sua participação direta e plenamente nas decisões tomadas pela escola.

Portanto, o direito de participar encontra-se inserida em todas as formas de relacionamento como instrumento essencial de democratização do contexto social, escolar e político, oferecendo entre outras oportunidades amplas possibilidades de crescimento individual e coletivo das instituições e do próprio sujeito enquanto mediador de seu conhecimento.

No entanto, é necessário reconhecer que na sala de aula, não é uma tarefa tão fácil inserir o propósito da educação democrática, pois o seu exercício exige um conjunto de condições estratégias que devem ser adotadas e executadas de maneira sólida e consciente a fim de concretizar o princípio fundamental da participação dos cidadãos, o que na concepção de Apple e Beane (1997) *apud* Hora (2003) podem ser definidos da seguinte forma:

1. O livre fluxo das ideias, que permite às pessoas estarem bem informadas.
2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.
4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem comum.
5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e com as minorias.
6. A compreensão de que a democracia não é tanto um ‘ideal’ a ser buscado, como um conjunto de valores ‘idealizados’, que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo.
7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrática. (p.14)

Com base nos princípios então supracitados, é possível concluir que o sentido da democratização proposto nas salas de aula, por intermédio de um trabalho de orientação diretiva, é também um modo de vida que pressupõe valores fundamentais na educação dos estudantes e que devem ser adotados e vivenciados em sua totalidade pelos indivíduos que a promovem em suas experiências pessoais coletivas diariamente.

Nessas circunstâncias, a escola deve se organizar como um espaço democrático, de modo que tanto os educadores quanto os alunos, pais e comunidade de modo geral usufruam do direito de participarem da execução das políticas e dos programas escolares que será desenvolvido em benefício de todos. No entendimento de Hora (2003, p. 15), é necessário que para a realização desse propósito, tenha-se em vista dois elementos fundamentais na concretização dessa participação: “a participação de todos os componentes da escola nos processos decisórios e a existência de um amplo processo de informação em que todos tenham conhecimento do que acontece no interior da instituição e suas relações externas”.

Nesse sentido, é possível desenvolver um trabalho educativo mais justo e igualitário onde todos tenham a oportunidade de participar ativamente de todas as atividades promovidas e consequentemente dos bons resultados alcançados pelas instituições, como complementa Hora (2003):

Uma forma de encarar a democratização da escola é considerá-la como o desenvolvimento de processos pedagógicos significativos, pela adoção de um currículo concreto e vivo que garantam a permanência do estudante no sistema escolar, eliminando e impedindo o processo de exclusão representado pela evasão e repetência. (p.14).

O que em todo caso, significa compreender que o ato de democratizar a participação dos estudantes na sala de aula realiza-se pelas mudanças nos processos administrativos desenvolvidos no próprio sistema educacional e no interior da escola em que está inserido, por meio tanto da participação de pais, alunos, professores e da sociedade civil como nas decisões tomadas em coletividade com todo o grupo presente na unidade escolar para eliminar toda e qualquer forma de individualidade nos cargos diretivos e, principalmente, a existência das vias burocráticas de gestão.

A análise entre cada uma dessas concepções permite a conclusão de que o processo de democratização da escola e sua efetivação como parte do processo de humanização da administração escolar, somente será completo quando houver a combinação entre gestão e democracia de forma efetiva. Ou, talvez, quando o papel orientador do gestor escolar tomar dimensões mais expressivas frente ao novo contexto escolar.

Analisando as reflexões pautadas neste estudo, é possível compreender que, não basta criar escolas, é necessário, antes de mais nada, criar as condições necessárias para a efetivação da democracia na qual as atividades escolares se realizem, e, por outro lado, possam viabilizar um currículo crítico e criativo, cuja dimensão de suas habilidades possam aprimorar a qualidade da educação e da organização

estrutural de suas finalidades de modo flexível e que ofereça experiências dimensio-nadoras tanto para o estudante quanto para os professores e todo o corpo escolar. Tudo isso, alicerçado aos melhores objetivos do sistema educacional que possibilita à escola o exercício de sua autonomia no sentido de descentralizar as decisões e adotar a gestão colegiada.

4 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA DE FORMA DIRETA

Para que possam ser compreendidos os conceitos e as relações que se constituem entre educação e democracia, é necessário primeiramente reconhecer as dimensões políticas e públicas socializadoras que, historicamente foram sendo construídas pelas camadas populares, na finalidade de convencer-nos de que não haverá democracia na sociedade sem antes a têm na escola.

Estudiosos como Fávero e Semeraro (2002) enfatizam essa ideia ao considerarem que:

Ao lado de forças sócio-políticas e culturais que vêm transformando o Brasil, a luta por uma escola pública, universal e de qualidade empreendida pelos educadores brasileiros representa uma expressão peculiar e inseparável da educação, ao mesmo tempo em que se torna uma poderosa contribuição para o processo de democratização do país. (p.7).

Tais reflexões, levam-nos a compreender que a educação sintonizada com a promoção social das camadas populares, prepara os cidadãos para a participação na escola de forma direta com poder para resistirem à submissão integrada e não se permitirem instrumentalizar-se pelo mercado corrompido por ideias isoladas, tornando-se portadores concepções democráticas que promovem uma nova camada de sujeitos políticos, ativos e capazes de reinventar os modelos de educação pública propostos pelo sistema de ensino e recriar um Estado livre e de oportunidades para todos.

É, portanto, por intermédio da democracia que as práticas sociais desenvolvidas na escola contribuirão para a promoção de uma gestão escolar mais presente no contexto pedagógico, em desfavor às práticas individualistas de direção. A participação da comunidade escolar e social direta na escola, combate todas as formas de opressão e dominação da classe dominante citada no início deste estudo, e faz com legitimização o exercício de um poder delegado subordinado ao grupo e não apenas a uma minoria.

Nesse sentido, os obstáculos presentes entre democracia, escola e educação poderão ser superados na medida em que a sociedade escolar e social tomem posse

do seu verdadeiro papel enquanto mediadores das oportunidades que surgem ao longo dessa trajetória.

Como afirma Oliveira (2001, p. 29) “a realidade social é complexa, dinâmica e imprevisível, mas também, repleta de possibilidades criativas (...) que podem promover a mudança na ação transformadora da arte de educar”.

Para garantir que uma escola se torne verdadeiramente democrática, é preciso considerar alguns elementos fundamentais no processo de produção, que conforme Benevides (2002), dizem muito sobre a escola ideal. São eles:

- a) a concepção de estruturas e processos articulados pelos quais a vida escolar se realiza representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas e pelo planejamento cooperativo na instituição e na sala de aula, contra quaisquer formas de exclusão e desigualdade presentes na escola e na sociedade;
- b) a ampliação de um currículo que ofereça experiências aos estudantes e a garantia de opinar democraticamente na construção social do conhecimento num processo criativo de ampliação dos valores democráticos e inclusão de experiências de aprendizado. (p. 72-73).

Desse modo, a democracia social, resulta das lutas e dos valores de igualdade desenvolvidos ao longo da história da humanidade e não pode ser visualizada como uma idealização ingênuas a respeito das dificuldades reais encontradas. É preciso saber que a luta é árdua e longa, e que não deve ser levada em consideração a fraqueza de não saber lutar, mas ser compreendida como mais uma conquista a ser alcançada para o desenvolvimento das ações realizadas pela escola.

O poder delegativo e a proposta de democratização e participação na escola pode ser diferente em cada espaço e em cada tempo nos quais serão desenvolvidos, o que muda é a forma de realizá-los e os instrumentos de persuasão utilizados para mobilizar o corpo escolar no momento da escolha dos caminhos possíveis para superar as dificuldades encontradas pelo caminho.

A dimensão participativa na gestão da escola é, portanto, um instrumento de fundamental importância na idealização dos novos modelos de gerenciamento da educação da atualidade que, a priori, deveria ser entendida como um fator crucial no estabelecimento de novos conceitos agregados às políticas educacionais que regimentam e direcionam a qualidade do ensino público no país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse estudo, é possível compreender que participar ativamente de um trabalho coletivo em prol da melhoria da qualidade do ensino público é, em todo caso, um instrumento desafiador no contexto educacional: significa atuar

conscientemente na gestão de pessoas e dos recursos adquiridos pela comunidade escolar ao longo do processo de ensino.

Desse modo, entende-se que o papel do gestor da escola pública, é, em primeira instância, o de procurar manter-se informado e buscar os elementos necessários para fundamentar e possibilitar a elaboração de estratégias que possam mudar os rumos da educação oferecida à comunidade local.

Certamente, torna-se um desafio para o gestor em efetivar seu trabalho no âmbito da ação participativa. Entende-se que cabe ao viabilizar, articular e direcionar o papel de cada um promovendo uma abertura no interior da escola para que professores, estudantes, pais e comunidade possam participar e fazer parte do trabalho pedagógico em sua totalidade.

Nesse sentido, a gestão democrática e de caráter participativo, acontece quando o gestor informa os professores sobre todos os acontecimentos, decisões e atividades desenvolvidas pela escola, propiciando um ambiente de trabalho coletivo e permitindo que todo o quadro de funcionários opine e participe das iniciativas tomadas pela escola.

A partir dessas iniciativas, o trabalho em conjunto promovido pela instituição, possibilita a articulação entre os diversos setores e segmentos da comunidade escolar tornando-se instrumento fundamental para sustentar as ações desenvolvidas pela escola. Condição essa indispensável para que as atividades planejadas sejam devidamente avaliadas e articuladas pelo grupo, tendo como foco a direção que se pretende tomar rumo ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Por certo, é possível compreender que as decisões tomadas em coletividade e a abertura para a participação da sociedade no interior da escola possibilitam o acesso a permanência do estudante na sala de aula e garante a população a formação necessária exigida pelas condições da sociedade em estarmos inseridos. Assim, o envolvimento incondicional de todos os envolvidos no processo educativo se torna imprescindível na resolução de problemas e no monitoramento e avaliação das ações realizadas, objetivando integralmente o alcance de bons resultados conquistados a partir da autonomia e do trabalho coletivo alcançado pela escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. **Conselhos Escolares e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico.** Brasília, MEC/SEB/CAFISE, 2004. (Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, nº 4).

BENEVIDES, Maria Victoria. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**. Petrópolis Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23^a ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HORA, Dinair Leal. **Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões**. Rio de Janeiro, UERJ/FEBF, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

NAVARRO, Ignez Pinto et al. **Conselhos Escolares e a democratização da escola e a construção da cidadania**. Brasília, MEC/SEB/CAFISE, 2004. (Cadernos do 79 Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação.

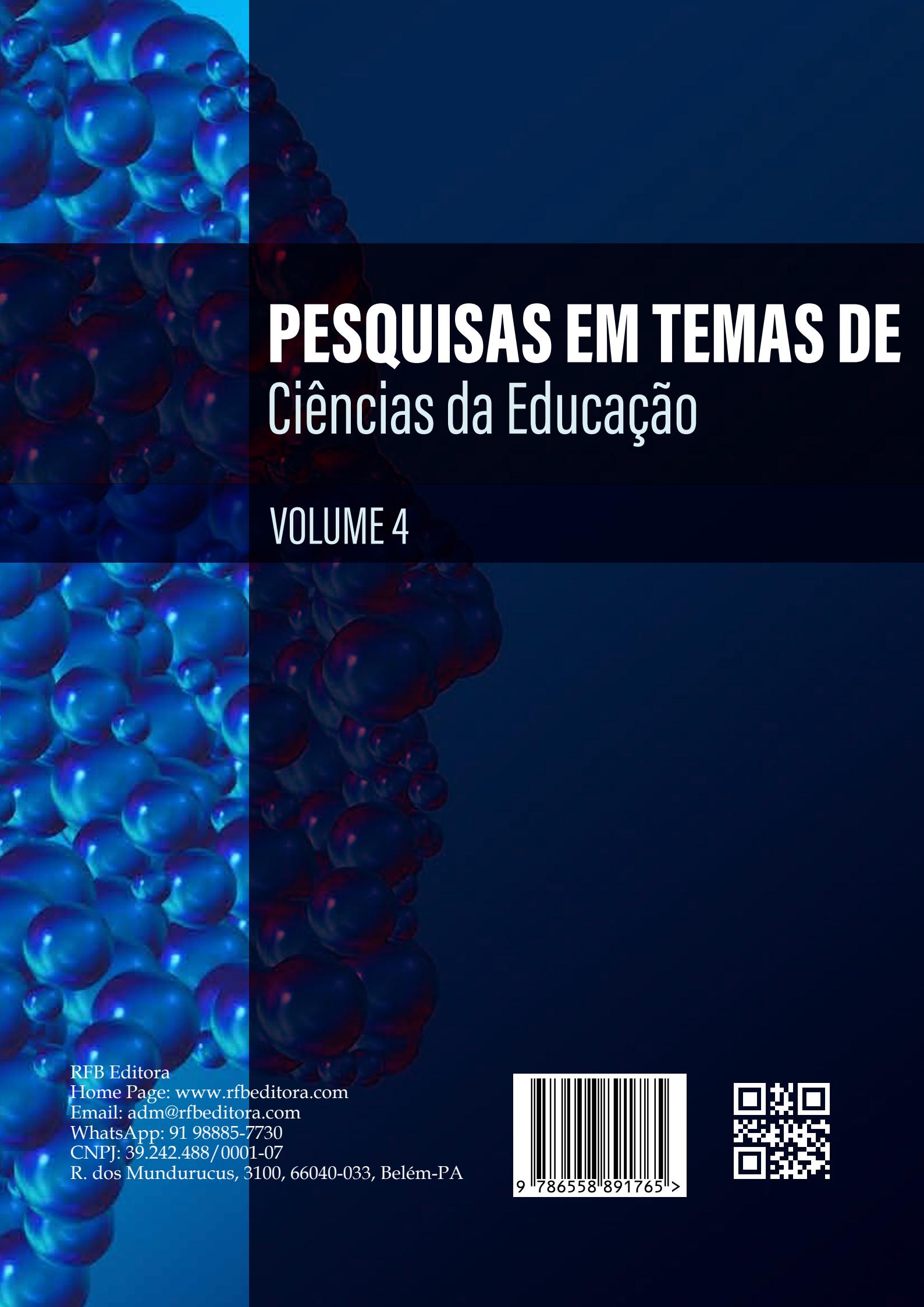




PESQUISAS EM TEMAS DE

Ciências da Educação

VOLUME 4



PESQUISAS EM TEMAS DE Ciências da Educação

VOLUME 4

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

